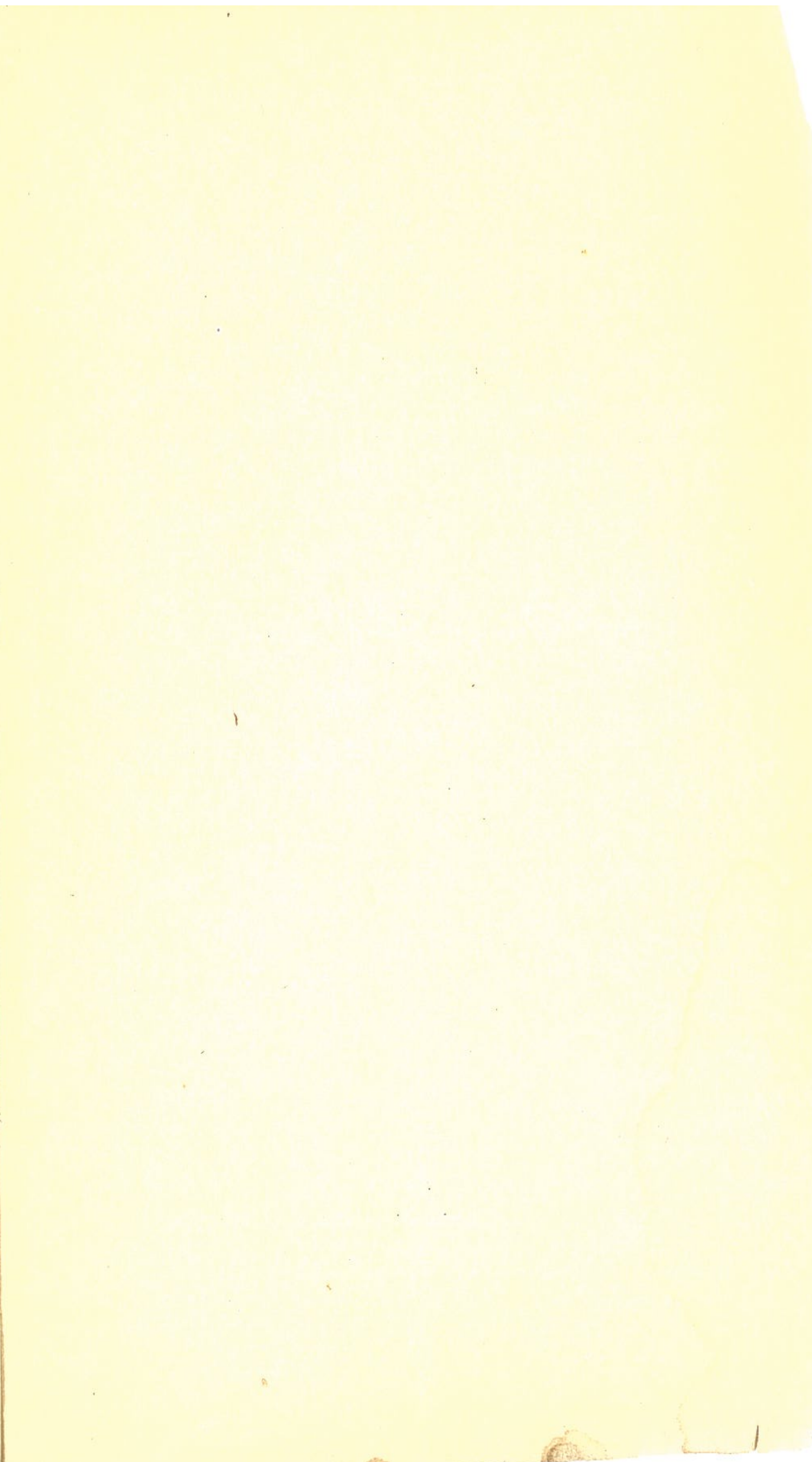
الدكتور نوري جعفر

اقتراحات لتطوير التعليم في العراق

١٩٦٢

طبع في مطبعة اتحاد الادباء العراقيين



الفصل الأول

العلاقة بين التعليم وفلسفة الحكم

يردد المرء حقيقة مسلماً بها اذا ما قال بوجود صلة عضوية (غير قابلة للانفصام من الناحية العملية) بين نظام الحكم (وقاعدته الاقتصادية بالطبع) في اى قطر من الاقطار وبين نظام التعليم فيه. ذلك لأن التعليم - في واقعه وبعد التحليل الدقيق - وجه واحد من اوجه الحياة الفكرية العامة للمجتمع الذي ينشأ فيه وهو انعكاس للوضع السياسي العام يستند اليه (من حيث وجوده ومظاهره) ويسنده من حيث مفاهيمه واتجاهاته العامة. وهذا يعني - بعبارة اخرى - ان هناك علاقة وثقى واثراً متقابلاً بين السياسة العامة للدولة وبين سياسة التعليم فيها. فاذا كانت السياسة العامة تستند الى الشعب وتنبثق من مصالحه التقت مصالح الحكومة بمصالح الشعب بفئاته المختلفة واتجهت جهودهما المادية والفكرية نحو خدمة مصلحة المجتمع في جميع مناحي الحياة. واذا حصل العكس انفصلت مصالح الحكام عن مصالح اغلبية افراد الشعب وتعرضت هذه المصالح للغمط وللاعتداء من قبل الحكومة ومن قبل الفئات القليلة التي تعبر الحكومة عن مصالحها السياسية والاقتصادية. ويتردى الوضع كثيراً اذا ما كان الحكام المحليون يعملون بدورهم لخدمة مصالح المستعمرين بشكل مغلف او مكشوف (كما كان الوضع في العراق قبل ثورة ١٤ تموز المباركة

٩٥٨) فيتخذ التعليم عندئذ ـ كما تتخذ مرافق الدولة الاخرى وسيلة لحماية تلك المصالح غير الشرعية عن طريق تثبيت الاوضاع الفاسدة التي تسندها ومحاولة استئصال الاراءالوطنية التي تناهضها بمختلف الوسائل الزجرية المتيسرة . وتصبح ـ بنتيجةذلك ـ علاقه الشعب بالحكومة كعلاقة الطير بالصائدلا كعلاقة الجيش بالقائد . كما تصبح مساعي الشعب الرامية لتحقيق مصلحته العليا منصبة على مناوأة الحكومة المتحفزة هي الاخرى لمناوأته .

ولكي نبحث ـ بأقصى ما يمكن من التركيز والايجاز ـ اسس التعليم في العراق في العهد الملكي البغيض الذي سبق ثورة ١٤ تموز الوطنية ٩٥٨ لا بد لنا ان نتطرق الى الوضع السياسي ـ الاقتصادي السائد آنذاك بمقدار تعلقه بالتعليم وفي خطوطه العريضة :

انقسم المجتمع العراقي سياسياً وفي خطوطه الكبرى (ومن حيث طرفاه الاعلى والادنى) على نفسه الى اقلية حاكمة ظالمة تستند من حيث الاساس على الاستعمار وتسنده من جهة والى اكثرية محكومة ومظلومة تناويء الاستعمار وصنائعه بمختلف الوسائل المتيسرة لديها وبتفاوت درجات وعيها السياسي من جهة اخرى . تمتع الحكام بجميع مظاهر الترف والجاه والنفوذ من الناحيتين المادية والمعنوية . وحرم اغلب افراد الشعب من التمتع بكثير من مقومات الحياة الحديثة وهبطت مستويات الكثيرين منهم فبلغت درجة الحرمان من اهم مقومات الحياة المادية والثقافية . وكان جهاز الحكم الذي استعانت به السلطة الاستعمارية الرجعية آنذاك (تشكيلاته المتعددة وفي مقدمتها ـ جانبه القمعي) مركباً بشكل يعزل الحكومة عن الشعب ويصونها مع مصالحها غير الشرعية السياسية والاقتصادية ضد ما تبديه الفئة الواعية الوطنية من ابناء الشعب ومن ورائها جماهيره الغفيرة من نشاط مادي وفكري مناويء للاستعمار وصنائعه والمنتفعين بوجوده وذلك

لتحقيق العدالة الاجتماعية ونشرها بين المواطنين . وكانت المناصب الكبرى في الدولة تمنح - الا ما ندر - للاشخاص الذين تتوافر فيهم شروط معينة وفي مقدمتها ممالأة الاستعمار وخدمة العائلة المالكة الفاسدة والطغمة المتربعة على قمة جهاز الحكم. وكان هؤلاء الاشخاص كأحجار الشطرنج تنقلهم اصابع الاستعمار الخفية بطريقة غير مباشرة في الاعم الاغلب - من مكان الى مكان ومن عمل الى آخر كثيراً ما يكون ارقى من مستوياتهم الفكرية وابعد ما يكون عن اختصاصهم ؛ وكان غرض الاستعمار من ذلك كله ابقاء اولئك الموظفين تحت سيطرته بصورة مستمرة عن طريق جعلهم غرباء فكرياً عن حقول عملهم . فيزداد اعتمادهم عليه وتكثر تضحيتهم في سبيله على حساب مصلحة الشعب . اما السياسة العامة آنذاك فكانت تستخدم شتى الاساليب لتلويث الضمائر وافساد الاخلاق من ناحية وتستعين بالارهاب والتنكيل والحرمان من ناحية ثانية وبالتلويح والاغراء والاغداق من ناحية ثالثة وبالتفريق والتمزيق من ناحية رابعة .

في مثل ذلك الجو السياسي القاتم كانت تجري عملية التعليم المدرسي المعروف . فلا غرو ان اتخذ التعليم وسيلة - قوية دون شك - لتثبيت مواطن الفساد في الاوضاع القائمة آنذاك تلك الاوضاع التي كانت تكتوي بنارها جماهير الشعب . فابتعد التعليم عن واقع الحياة وانعزل تماماً عن البحث في مشكلات المجتمع الكبرى الراهنة وانشغل بالتافه منها شريطة ان يبحث على تفاهته بشكل لا يزعزع الاوضاع الفاسدة القائمة حينئذ ان لم يؤد الى تثبيتها : تجلى ذلك في الجو الدراسي كما تجلى في الادارة - ومواد المنهج واساليب التدريس كما سنرى . وبقدر ما يتعلق الامر بالخط العريض الذي كان التعليم يجري فيه قبل ثورة ١٤ تموز نستطيع ان نقول : انه (فيما يتعلق بكمية التعليم) تحديد انتشاره الى حده الادنى وبخاصة في مرحلة التعليم العالي وفيما يتصل بفئات الشعب الدنيا اقتصادياً ومن

حيث المركز الاجتماعي . اما نوعية التعليم فتتلخص في السعي لتضليل الناشئة والمشرفين على تربيتها ومحاولة افساد اتجاهاتها الوطنية واضعاف ثقتها بنفسها وامكانياتها في التطور وتربيتها تربية فردية انانية اتكالية تطمس الجوانب الايجابية في تراثها وتبعث بتجسيم الجوانب السلبية في ذلك التراث وبشكل ينتفع به المستعمرون والضالعون بركابهم من حكام العهد الاسود المنقرض . لهذا فان اعادة النظر في التعليم في العراق لجعله منسجماً مع مصلحة الشعب امر على جانب كبير من الاهمية ومن التعقيد . وما هذه الدراسة الا محاولة اولية تستعرض اولاً الاسس العامة لحالة التعليم التي ورثناها ـ مع ما ورثنا ـ من العهد الملكي الفاسد الذي سبق ثورة ١٤ تموز الوطنية وتتقدم ثانياً بجملة اقتراحات لتستبدل بتلك الأسس الفاسدة اسساً تعليمية سليمة نافعة للفرد وللمجتمع . ولكن قبل ان نتطرق الى تفاصيل ذلك نود ان نشير الى بعض الأمور المتعلقة باتجاهات التعليم بصورة عامة منذ القرن الماضي : يلحظ من يتتبع تاريخ التعليم والمؤسسات الثقافية ان انتشار التعليم قد سار جنباً الى جنب مع التطور الاقتصادي العام والتقدم التكنيكي للجنس البشري . وقد تأثر التعليم ـ نوعه ومداه ـ بطبيعة المجتمع الذي نشأ فيه وبظروف عصره سياسياً ومن الناحية الاقتصادية . وكانت المدرسة ـ وما زالت ـ تعبيراً عن مصالح الفئة الاجتماعية ـ القليلة العدد أو الكثيرة ـ المرتبطة بالسلطة السياسية ذات النفوذ . فالمدرسة في القرون الوسطى مثلاً كانت ـ في أوربا ـ تعبيراً عن حاجات النظام الاقطاعي وكبار رجال الكنيسة الكاثوليكية وعن مصالحهما . ولم يكن بمستطاع جماهير الناس ـ آنذاك ـ (وبخاصة القرويون والفلاحون) في ظل ذلك النظام ان يحصلوا على التعليم حتى في ابسط اشكاله وادنى مراتبه ذلك لأن التعليم لم يكن خاضعاً للدولة بمعناها الحديث ، هذا بالاضافة الى ان لغة التدريس لم تكن هي نفسها لغة الجماهير

كما ان محتوياته كانت بعيدة كل البعد عن مفاهيمهم وعن حياتهم الخاصة . ولم يكن من الجهة الثانية بمستطاع القرويين والفلاحين اقتصادياً وسياسياً ان ينشئوا مدارس لتعليم ابنائهم على غرار مدارس الاقطاعيين ورجال الدين . ولم تكن هناك - بالاضافة الى ذلك حاجة الى مثل ذلك التعليم . غير ان المجتمع الاوربي (عندما بدأ يتحول ، على أثر الثورة الصناعية من الزراعة الى التصنيع ومن الريف الى المدينة وعندما ظهرت للوجود فئة جديدة من التجار والحرفيين والصناعيين كقوة نشيطة اقتصادياً وكقوة سياسية ايضاً على أثر الثورات الكبرى التي حصلت خاصة في انكلترة وفي فرنسا في القرنين السابع عشر والثامن عشر) استلزمت طبيعته الجديدة توسعاً في نطاق التعليم وتغيراً في محتوياته . وقد رافق ذلك ونتج عنه شمول التعليم (في مراحله الاولية ووفقاً لمصالح الساسة الجدد) ابناء الفئة الاجتماعية الجديدة الصاعدة آنذاك التي تسلمت السلطة من الاقطاعيين وكذلك ابناء الفئآت المحرومة وفي مقدمتهم العمال الذين بدأ ظهورهم بشكل واضح في تلك الظروف . واخذ التعليم - منذ ذلك الحين - يتسع ولكن بحدود وبخاصة في طرفه الأعلى حتى قيام الثورات الحديثة في كثير من الأقطار في اعقاب الحربين العالميتين الأولى والثانية حيث اتسع نطاقه في تلك الأقطار واصبح - في جميع مراحله - ملكا مشاعاً لجميع المواطنين .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع ان نعيد القول - لغرض التأكيد : بأن التعليم كان حتى منتصف القرن الماضي وفي جميع الاقطار ملكا خاصاً لفئة قليلة من افراد المجتمع وكان ايضاً مقتصراً على المراحل الأولى من التعليم في الاعم الاغلب وقد حصرت غالبيته في ابناء الساسة والمتنفذين ورجال المال وانحصر اغلبه في الذكور منهم دون الاناث وبخاصة في مراحله الاخيرة . وكان الهدف الأساسي منه خدمة الاوضاع السياسية والاقتصادية القائمة آنذاك وتثبيت حكم الاسر والبيوتات

والضالعين بركابها . الأمر الذي أدى بالحكومات حينئذ الى ان تفرض رقابة صارمة على التعليم وتبسط قبضتها الحديدية الجائرة على محتوياته وهيئآته التدريسية . أي ان التعليم كان ـ بعبارة أخرى ـ ملكا للفئآت المتنفذة في المجتمع سواء أكان ذلك من حيث سعته ام من حيث محتوياته وادارته . ولم يسمح لأبناء غير المتنفذين بالتزود به إلاّ اضطراراً وبشكل محدود للغاية وفي مراتبه الأولى وبشكل يخدم من حيث الأساس مصالح المتنفذين . وسبب ذلك على ما يبدو هو ان التعليم نشأ (في اوربا مثلاً) لتزويد الدولة بكبار الساسة والموظفين الذين كانوا في القرون الوسطى ـ وبخاصة بين القرنين السادس والثاني عشر ـ يتحدرون في العادة من الأسر الارستقراطية الزراعية وكبار رجال الكنيسة الذين استحوذوا على وظائف الدولة الكبرى الادارية والدبلوماسية والعسكرية والقضائية حيث لم يشاهد من بين هؤلاء الموظفين ـ إلاّ في حالات نادرة وإلاّ بعد ان يتزيا بزي الفئة المتنفذة ـ من تحدر من ابناء المراتب الاجتماعية الأخرى . ثم اتسع نطاق التعليم نسبياً واتسعت محتوياته ايضاً منذ الثورة الصناعية ابتداء من القرن السادس عشر حيث برزت فئة التجار وارباب المال واصحاب المعامل . فاتسعت قاعدة التعليم ـ الدراسة الابتدائية ـ لتشمل ابناء الفئآت الدنيا بمقدار ما ينتفع بهم هؤلاء ـ واتسعت الى حد ما كذلك قمته ـ التعليم الجامعي ـ بحيث شمل ابناء الفئة الجديدة مع ما استلزمه ذلك من اضافة في محتوياته . فبعد ان كان مقصوراً ـ من ناحية مناهجه ـ على الدين المسيحى والآداب الكلاسيكية والفلسفة بشكلها الكلاسيكي المعروف ـ وهي التي تحتاج إليها الفئة الحاكمة القديمة اخـذ يدخل في مناهجه العلوم والرياضيات والمواضيع الاجتماعية التي تحتاج إليها الفئة الجديدة . ولم يسمح [في مرحلة التعليم العالي خاصة] لأبناء الفئآت الدنيا ـ الطبقة العاملة الناشئة حديثاً إذ ذاك وطبقة الفلاحين القديمة ـ إلاّ بمقدار وإلاّ على مضض ووفقاً لمصلحة المتنفذين الجدد . وبقيت

الحالة على ما هي عليه من حيث الأساس الى الوقت الحاضر في المجتمعات الاوربية التي لم تتغير انظمتها السياسية والاقتصادية تغيراً جذرياً . وابتدعت وسائل جديدة - تحت ستار الانتفاع من العلم الحديث - لصد جماهير الشعب عن مواصلة تعليمهم العالي وفسحت مجالات جديدة للمتنفذين وأخرى لغيرهم : وفي مقدمة ذلك اختبارات الذكاء التي تستمد محتوياتها - كما سنرى - من بيئة المتنفذين ، والمدارس الخاصة - في انكلترا مثلاً - لأبناء الساسة وكبار موظفي الدولة بما فيها من ارستقراطية واجور مدرسية عالية . والمدارس المهنية المختلفة التي تحول بين ابناء جماهير الشعب وبين مواصلة تعليمهم الجامعي .

غير ان الشعوب بنضالها المستمر العنيف والسلمي ارغمت حكوماتها (بعد تضحيات قدمتها عبر الأجيال) على توسيع نطاق التعليم ورفع مستوياته وتبديل الكثير من محتوياته وتحرره من كثير من القيود المادية والفكرية الى ان وصلت الحال الى ما هي عليه الآن والى ان اصبح التعليم (من الناحية النظرية) حقاً مشروعاً لجميع المواطنين تعترف به الدول على اختلاف انظمتها السياسية والاقتصادية رغم اختلافها في تحديد مراحله وتعيين محتوياته وتوفير امكانياته بحسب ظروفها الخاصة وانظمة الحكم فيها . على ان الدول التي ازدهر فيها التعليم واتسع نطاقه وتحسن نوعه قد جنت ثماره اليانعة فتقدمت بنتيجته مادياً ومن الناحية الثقافية . وأخذ كثير من الدول الحديثة يدرك مع الزمن استحالة تقييد الفكر عند الانسان وتفاهة القيود الرسمية المفروضة عليه وبخاصة بعد ان تقطعت اوصال المسافات الشاسعة بين الدول بنتيجة العلم والتكنيك الحديث واتصلت اجزاء العالم ببعضها عن طريق النقل المادي والفكري وعن طريق الاذاعة ووسائل الطباعة والنشر الأمر الذي جعل مستحيلاً عزل الطلاب وهيئات التدريس في غرف الدرس بعيداً عما يجري حولهم في وطنهم وفي ارجاء المعمورة من حوادث وآراء .

ومن الجهة الثانية فان التعليم أخذ يرتبط اوثق الارتباط في كثير من الاقطار بتوجيه الطلاب توجيهاً اجتماعياً فردياً في آن واحد وبتنمية اولاعهم واستثمار طاقاتهم الجسمية والفكرية استثماراً ايجابياً نافعاً لهم ولمجتمعهم وبتشجيع مبادراتهم وتعويدهم على التفكير الذاتي المستقل ضمن حدود الجماعة وجعلهم مشاركين ايجابياً في عملية التعليم فكرياً وادارياً لا افراداً سلبيين يتلقون المعلومات النظرية الجامدة ويخزنونها في اذهانهم لاعادتها في وقت الامتحان. كما ان التعليم بجانبه النظري الأكاديمي الفكري (من ناحية المعلومات التي يلقيها المدرسون على الطلاب) أخذ هو الآخر ينفصل تمام الانفصال عن مقوماته القديمة المتعلقة بمجرد الحفظ الآلي المتعلق بتدريب العقل على التذكر وتربية «ملكاته» الخاصة عن طريق التدريب الذي كان شائعاً بين رجال التعليم في القرن الماضي والذي انهارت اسسه بنتيجة الابحاث الحديثة في التربية وعلم النفس. هذا بالاضافة الى العلاقة الوثيقة المتبادلة النفع تعليمياً التي نشأت حديثاً بين المدرسة والبيئة المحلية وعلى نطاق القطر في الادارة ومن ناحية عملية التعليم. كل ذلك ينصب بالدرجة الأولى على تربية الطالب تربية متعددة الجوانب متناسقة الاطراف: خلقياً وفكرياً وجسمياً وعاطفياً من الناحيتين الفردية والاجتماعية.

ولابد - في معرض اعادة النظر في قضايا التعليم في العراق - ان نثبت اولاً الجوانب النظرية لفلسفة التعليم (المستمدة بالطبع من فلسفة الحكم) وان نصوغ اهداف التعليم بشكل واضح ودقيق وان نهيء ثانياً الوسائل اللازمة والظروف الملائمة (في نطاق التعليم وخارجه) لتحقيق تلك الاهداف من الناحية العملية وان نجعل ثالثاً تصرفات المشرفين على شؤون التعليم والمتعلقين بهم خارجه منسجمة مع تلك الاهداف وان نكون رابعاً جهاز مراقبة وتوجيه داخل عملية التعليم له من الكفاية المهنية والعلمية ومن الاخلاص والاستقامة ومن الرغبة في العمل الجدي

المتواصل ما يمكنه من ممارسة مسؤولياته في مستوياتها الرفيعة . وهذا يعني - بعبارة أخرى - ان المشرفين على شؤون التعليم - في شـــتى مواقعهم في اجهزته وبمختلف مراحله - يجب ان يجدوا في عملهم اليومي وفي الاطار العـــام لاتجاهات الدولة ما يعينهم على التوصل الى الاجابة الصريحة - من الناحية المبدئية العامه - عن الاسئلة التالية : أي مجتمع ذلك الذي نسعى الى تكوينه ؟ أي نـوع من الاشخاص الذين نريد صوغهم فكرياً وجسمياً وعاطفياً ومن الناحية الاجتماعية لتكوين ذلك المجتمع ؟ أية عقبات (مادية وثقافية مباشرة وغير مباشرة) تعترض سبيلنا فيما يتعلق بالمجتمع الراهن وبالاشخاص الذين اوكل لنا أمر تعليمهم ؟ .

وبقدر ما يتعلق الامر بالملامح العامة للمجتمع الذي نرى ان تبذل الجهود (التعليمية وغير التعليمية) لتكوينه يمكننا ان نقول : انـه مجتمع ديمقراطي ينتفي فيه استغلال الانسان لأخيه الانسان (بجميع الاشكال ومختلف المجالات : مادياً وثقافياً) ومايرافق ذلك وينتج عنه من آثار سلبية تعرقل نمو الفرد والمجتمع على السواء . ولتحقيق ذلك في مداه الطويل لا بد من العمل يوماً بيوم (بمثابرة وتصميم) على استئصال النزعات الضارة والاتجاهات المعاكسة وتشجيع كل ما من شأنـــه ان يوصلنا الى تحقيق ما نصبو اليه : آخذين بنظر الاعتبار ان التعليم عملية بطيئة وشاقة : ذلك لأن الفرد الذي نسعى الى تهيئته لتكوين المجتمع الجديد ترتكز تصرفاته الفكرية - العاطفية - خارج نطاق التعليم المدرسي - على ما يتعرض لتأثيره من اوضاع فكرية وعاطفية في البيت الذي ينشأفيه والعائلة التي ينتمي اليها . وهذه بدورها مستمدة من طبيعة حياة مجتمعة مادياً وفكرياً بمقـدار تعلقها بموقع تلك العائلة في المجتمع سياسياً واقتصادياً ومن الناحية الثقافية . ولهذا فان كل اضطراب او خلل (يعرقل تحقيق المجتمع الديمقراطي الذي اشرنا اليه) نشاهده في مزاج

التلميذ وفي تصرفاته يعود بشكل مباشر او غير مباشر الى بيئته الاجتماعية العامة والخاصة . ولا يعالج ذلك بالطبع - معالجة جذرية بناءة - الا عن طريق ازالة ركائزه الاجتماعية العامة وذلك بالعمل على تغيير عوامله البيئية المباشرة وغير المباشرة وتهيئة الظروف المثلى لاعادة صوغ مزاج التلميذ وتصرفاته بالشكل السليم . ولتكوين المجتمع الديمقراطي آنف الذكر لابد اولاً وقبل كل شيء ان تصبح الثقافة الديمقراطية بأوسع مداها وتعدد وجوهها ملكا مشاعاً للمواطنين جميعاً . شريطة الا يقتصر الامر في المدى البعيد على مجرد التمتع السلبي بها بل يتعداه الى المساهمة الايجابية الفعالة بنشرها وتطويرها وافساح المجالات عن طريقها لاستثمار اقصى حد مستطاع من طاقات الافراد ومواهبهم الموروثة والمكتسبة ومبادراتهم الخلاقة . يرافق ذلك وينتج عنه - بالاضافة الى التقدم المادي والفكري العام - ان افراد الشعب المثقف يكونون اقدر من غيرهم على تفهم مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات واكثر ضبطاً للنفس في تحمل مسؤولياتهم في حقول عملهم وفي مجالات المواطنة الاخرى . اذ لا شيء بنظرنا اكثر ضرراً في جسم المجتمع - من الناحية الداخلية - اثناء حركته الصاعدة البناءة (بعد خصومه) من الاشخاص الجهلة والحيارى المترددين والمتشائمين الفاقدي ثقتهم بأنفسهم وبأمكانيات مجتمعهم غير المتناهية نحو التقدم والانطلاق . ذلك لأن الانسان يستطيع ان يصنع المعجزات من ناحية العلم والتكنيك اذا ما هيئت له ظروف ملائمة للعمل والحياة .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع ان نقول : ان التعليم في العراق يجب ان يكون في اتجاهاته العامة وطنياً وعلمياً وعاماً . ترتبط جوانبه النظرية بجوانبه العملية بالقدر المستطاع وبمقدار ما يتعلق الامر باعمار العراق واستثمار موارده البشرية وثرواته المعدنية والنباتية والحيوانية وتطويرها . فالعراق

في حقل التصنيع يحتاج الى اختصاصيين في شتى فروع المعرفة وفي جميع مستويات الدراسة والى عمال فنيين ماهرين متعلمين والى مهندسين واطباء ومعلمين على نطاق واسع. بالاضافة الى الحاجة الى ادوات الصناعة واجهزتها التي نرى ان توضع لها الاسس العامة ونهيء الظروف لانتاجها محلياً وعلى نطاق اكبر في المستقبل غير البعيد. والعراق - في حقل الزراعة - بأمسّ الحاجة الى فلاحين متعلمين ملمين بأساليب الزراعة الحديثة ومشبعين بروح التعاون لخدمة المصلحة العامة لمجموعهم وللشعب. والى مشرفين ومنفذين يسيرون ضمن الاطار الذي ذكرناه. مع العلم ان امكانيات البلد للنهوض والتطور غير محدودة في المرحلة التاريخية الراهنة. ولاشيء اجدى في هذا الباب من تعليم وطني شامل مستند الى العلم والتكنيك يسنده ويستند اليه نظام سياسي ديمقراطي سليم.

واذا نظرنا الى النواحي التعليمية في الدول المتقدمة (على اختلاف انظمتها السياسية والاقتصادية) نجدها تسير وفق المبدأ التالي (مع اختلاف في فترات التعليم بالنسبة لمراحله المختلفة): جعل التعليم الابتدائي الزامياً لجميع الاطفال في سن معينة (الاطفال الذين تتراوح اعمارهم - في العادة - بين السابعة والثانية عشرة) باعتباره حقاً مشروعاً لهم وواجباً اساسياً من واجبات الدولة لتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي يحتاج اليها المواطنون كحد ادنى لثقافتهم العامة في تفهم مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات وكأساس لمتابعة تعليمهم في مراحله اللاحقة اذا اتيحت لهم الفرص اللازمة (التي تعمل الدولة الحديثة على اتاحتها بالقدر المستطاع). ويميل كثير من الدول المتقدمة الى تعميم التعليم الثانوي كذلك وتوسيعه وجعله الزامياً للمواطنين الذين تتراوح اعمارهم - في العادة - بين الثانية عشرة والثامنة عشرة عندما تتوافر الامكانيات الضرورية له. اما التعليم العالي فتسير الدول المتقدمة فيه (مع التوسع فيه على القدر المستطاع من حيث المبدأ) على

اساس حصره بالطلبة الاكفاء (بعد قياس كفاياتهم بوسائل عملية معروفـــة وان اختلف نوعها باختلاف الاقطار) من جهة وجعله يزود المجتمع بما يحتاج اليه من اختصاصيين في مختلف مناحي الحياة والاختصاص من جهة ثانية واتخاذه اساساً لمتابعة البحث العلمي النظري وتطويره في شتى فروع المعرفة من جهة ثالثة .

وعندي ان التعليم في العراق يجب ان يسير (في اتجاهاته العامة) على الاسس الآنفه الذكر . غير ان حاجةالبلد الى الاعمار الشامل في جميع نواحيها وسد اوجه النقص الكثيرة التي ورثناها من العهد الملكي السابق لكي يتقدم القطر بشكلمتناسق بحيث لايطغى جانب فيه على حساب غيره . وما يتطلبـــه ذلك من صرف مبالغ جسيمة لا تقوى على تحملها ميزانية الدولة في المرحلة الحاضرة يضطرنا ذلك كلـه في هذه المرحلة بالذات الى اعطاء الاولوية في المشاريع الثقافية الى التعليمالابتدائي الذي هو اساس نظام التعليم الثانوي فالجامعي وفي مقدمته التعليم المهني الزراعي والصناعي لجعله ملائماً للتطور السريع المرتقب الحدوث في جمهوريتنا من نـاحية وقادراً على سد حاجة البلد الى الاختصاصيين في فروع المعرفة المختلفة من ناحية ثانية وعاملاً على تهيئة الظروف لتقدم الابحاث العلمية النظرية على المستوى الرفيع من ناحية ثالثة . وبما ان للتعليم بمختلف مستوياته كما ذكرنا جانبين : الجانب المادي المتعلق بالدرجة الاولى بتهيئة الابنية الملائمة الكافية لاستيعاب اكبر عدد ممكن من الناشـئة في مختلف مراحل الدراسة مع تهيئة العـدد الكافي من المعلمين والكتب ووسائل الايضاح والاثاث واللوازم المدرسية . والجانب الثقافي المتعلق باعادة النظر في المناهج والكتب واساليب التدريس والادارة المدرسية في ضوء النظام الجمهوري الحديث . على ان الجانب الثقافي ـ بنظرنا ـ هو الغاية المتوخاة من التعليم بالقياس الى الجانب المادي الآنف الذكر وان كان الجانب الثقـــافي ـبدورهـ وبعد تحقيقه واثناءه وسيلة لخدمة المجتمع ورفع مستوياته مادياً ومن ناحية

المعنوية . ويدخل في صميم الجانب الثقافي ويأتي في مقدمته التحرر من المفاهيم الاستعمارية (التي انسابت الى تعليمنا وتغلغلت في ثقافتنا العامة منذ زمن بعيد) بتعدد صورها ومختلف مجالاتها وتربية الحسّ الاجتماعي الايجابي وتحقيق المصلحة الخاصة ضمن المصلحة العامة وفي مداها البعيد . وكذلك موضوع ربط المدرسة بالمجتمع واقتران التعليم النظري بالتعليم المهني وتشجيع مبادرات الطلاب وقدراتهم الخلاقة وتعويدهم على المساهمة البناء المبدعة في شؤونهم التعليمية وتدريبهم على احترام الحرية الفردية في حدود النظام والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتربية الذهن واليد معاً بتلاحم وتناسق وربط التعليم (في جوانبه المختلفة ومراحله المتعددة) بالعمل المنتج مع تحبيب العمل الحر للناشئة لكي نقضي - الى الابد - على ما ورثناه في هذا الباب من اوضار الماضي الفاسد الذي اشاع المفاهيم الاستعمارية في تعليمنا والذي عزل التعليم عن الحياة والمدرسة عن المجتمع وتربيـة الذهن عن تربيـة الجسم والذي ربط التعليم بالحصول على اجازة التخرج للتوظف في دوائر الدولة وقصر التعليم على قراءة الكتب للحصول على المعرفة النظرية المجردة وخزنها في الذهن والمباهاة بها عند الحاجة للترفع عن الآخرين وعن العمل الجسمي المنتج وعن الذين يتعاطونه واحياناً حتى عن مواصلة الدراسة النظرية بعد التخرج . هذا مع العلم ان تصرفات الافراد - وبخاصة في المجالات العامة - اصدق حكماً من من اقوالهم على اتجاهاتهم وفلسفاتهم في الحياة . ولاشيء اجدى على المجتمع من العمل البناء الواعي الذي يخدم المصلحة العليا للمواطنين . ولهذا فان ازدراء العمل والقائمين به او النفور من تعاطيه شيء يحمل بين طياته اسوأ العواقب الاجتماعية مادياً ومن الناحية الفكرية . فلا غرو ان وجدنا الاتجاه الحديث عند المربين التقدميين يسير نحـو ربط المدرسة بالمجتمع والمعرفة النظرية بالعمل المنتج مع العلم : ان موضوع اقتران العلم بالعمل المنتج ، ومزج الجانب النظري للمعرفة

بجانبها العملي ، وتربية ذهن الطالب ويده وان كان محبباً ومرغوباً فيه من الناحية النظرية الا انه امر على جانب كبير من التعقيد في جوانبه العملية والتطبيقية. ولا بـــد لتحقيقه من اعادة نظر جذرية في محتويات مناهجنا الدراسية وغربلتها وطـــرح الموضوعات الميتة منهـا او المكـــررة او التي لا لزوم لها متخذين من العلم بفروعه المختلفة اساساً لذلك . خذ مثلاً منهج دروس التاريخ في مرحلتي الدراسة الابتدائية والأعدادية تلاحظ من جهة كثيراً من الامور الميتة والمكررة الى درجة السأم واموراً مهمة كثيرة مهملة من جهة أخرى مع التوجيه الاستعماري والفاشي . واليك اسماء المواضيع المسطرة في مناهج الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية التي كان يدرسها الطلاب في آخر منهج وضع في العهد الملكي المنقرض :

تبدأ دراسة التاريخ في الصف الثالث الابتدائي بساعتين في الاسبوع ، يدرس التلميذ عصر ما قبل التاريخ ـ على شكل مواضيع متفرقة منعزل بعضها عن بعض . اغلبهـا بعيد عن مداركه وعن خبرته هـذا بالاضافة الى طولها بالنسبة للزمن المحدد لها . ويدرس الطفل ثلاثة عشر موضوعاً من بينها : كيف اكتشف الانسان الزراعة [والزراعة لم تكتشف في الواقع] والنار ! ! وتدجين الحيوانات ! ! والطهي ! ! وصنع الملابس ! ! والادوات والاسلحة ! ! والقبور ؟ وفي الصف الرابع يدرس التلاميذ درسين في الاسبوعين : يتعلمون في النصف الاول من السنة (١٥) موضوعاً من اصل (٢٣) موضوعاً . مبعثرة ايضاً وبعيده عن خبرة التلاميذ ومستوى ادراكهم : تبدأ بسكان العراق القدماء وتنتهي بقريش وحياتها . وفي النصف الثاني يدرس التلميذ السيرة النبوية والخلفاء الراشدين ... وفي الصف الخامس [درسان في الاسبوع ايضاً] يدرس التلاميذ الدولة الاموية في الشام [معاوية بن ابي سفيان وعبدالملك بن مروان والوليد بن عبدالملك وعمر بن عبدالعزيز] . وسقوط الدولة الاموية في الشام وموجز الحضارة الاسلامية آنذاك . والدولة الاموية في الاندلس :

حالة الاندلس بعـــد الفتح العربي . عبدالرحمن الداخل والناصر . اضمحلال الدولة وأهمية مظاهر الحضارة الاسلامية حينئذ . والدولة العباسية : الدعوة وتأسيس الدولة . المنصور والرشيد والأمين والمأمون والمعتصم . ضعف الدولة واضمحلالها واهم مظاهر الحضارة الاســـلامية وقتذاك . وفي الصف السادس [درسان في الاسبوع] : الدولة العثمانية . النهضة الاوربية . الثورة الفرنسية . الثورة الصناعية والحركة القومية في اوربا . النهضة العربية . العراق الحديث . وفي الصف الاول المتوسط [ساعتان في الاسبوع] : عصور ما قبل التاريخ . تـاريخ العراق القديم . الدول الاخرى في الشرق القديم : مصر . الفنيقيون والعبرانيون . الفرس . اليونان . الرومان . وفي الصف الثاني [ساعتان ايضاً] : الرسول والخلفاء الراشدون . الدولة الأموية في الشام . الدولة العباسية . الدولة الاموية في الاندلس . وفي الصف الثالث [ثلاث ساعات في الاسبوع] : موجز تاريخ العراق في العهد العثماني . نظرة عـامة في الحضارة الاوربية [صلات الغرب بالشرق] . النهضة الاوربية . الاصلاح الديني . الثورة الفرنسية . اهم ميزات القرن التاسع عشر : [الديمقراطية . القومية . الحركة الصناعية . التقدم العلمي] . المسألة الشرقية . الحرب العالميـة الأولى . النهضة القومية في البلاد العربية . العراق الحديث . وفي الصف الاول الادبي الاعدادي [اربع ساعات في الاسبوع] : نظرة ســـريعة في اوجه حضارتي الفرس والبيزنطيين التي أثرت في الحضارة الاسلامية . نظام الحكم في الدولة الاسلامية : النظم المالية . النظام الاجتماعي . الحياة الاقتصادية . التطور الثقافي . وفي الثاني الاعدادي [اربع ساعات في الاسبوع] : عصر الثورة الفرنسية ونابليون . الانقلاب الصناعي والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمي. الحركات القومية والديمقراطية ١٨١٥ـ١٩١٤ مقدمة في القومية والديمقراطية . الحركة الدستورية في انكلترة وفرنسة . الحركة القومية في النمسة وايطالية والمانية .

التطورات الاقتصادية والسياسية في روسية . الحركة الديمقراطية في الولايات المتحدة . الحركة القومية في الشرق الادنى . الصلات الدولية منذ ١٨٧٠ : التطورات العامة بعد الحرب العالمية الاولى .

ويتعلق بمحتويات المناهج امر اعادة النظر جدياً في نظامنا التعليمي بصورة عامة وفي مقدمة ذلك علاقة المدرسة بالمجتمع . ولا بد ايضاً من ان نعيد النظر في كيفية توزيع الطلاب في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي على الفروع المهنية او المدارس والمعاهد المهنية بحيث يتسنى لأبناء المراتب الاجتماعية الدنيا ان يتزودوا بالمعرفة النظرية الاكاديمية ولأبناء الفئة المترفة ان يدرسوا في المدارس المهنية ويتعلموا الحرف المختلفة وفي مقدمتها الصناعة والزراعة ليغيروا جذرياً مواقفهم من العمل الجسمي وتعاطيه . ذلك لأن المشاهد ان التعليم المهني - وبخاصة في مرحلة الدراسة الثانوية وفي موضوعي التعليم الزراعي والصناعي - يكاد يكون خلواً من ابناء الفئة المترفة اقتصادياً ومن أبناء كبار موظفي الدولة . ويصدق الشيء نفسه - بطريقة معكوسة - على التعليم النظري الاكاديمي الثانوي والجامعي. شريطة ان يجري هذا التلقيح الذي اشرنا اليه جنباً الى جنب مع الانتفاع بمنظمات الشباب والمعسكرات الصيفية الخ ... وتدريبهم بشكل جدي مستمر اثناء العطل المدرسية (طويلها وقصيرها) على القيام بأعمال جسمية نافعة للمجتمع موضوعة وفق اسس مدروسة ومخططة وفي مقدمتها مكافحة الحشرات والمساعدة على تعبيد الطرق او إقامة القناطر او ساحات الالعاب وفي اوجه الزراعة والصناعة المختلفة وفي مكافحة الامية ونشر الثقافة العامة بين مواطني الريف والمدن الصغرى ... على ان تهيء الدولة لهم امكانيات ذلك مادياً ومن الناحية المعنوية . وبامكان الجامعة ان تقوم بدور فعال في هذا الباب وبخاصة كلياتها المهنية - الطب والزراعة والتربية والهندسة - فينتشر طلابها على شكل مجاميع في

مناطق مختلفة من العراق للمساعدة في نشر الوعي الصحي والزراعي والتعليمي بين سكان الريف والمدن الصغرى . شريطة ان تهيء الجامعة لهم منهجاً خاصاً وتقدم لهم المساعدات المادية الضرورية وتعين من يقوم بتوجيههم من بينهم او من بين اساتذتهم . وان تتخذ من هـذه الاعمال واسطة في المستقبل بالاضافة الى الدرجات التي يحرزها الطالب في الامتحان لتثمين جهود الطلاب وفي الامتيازات التي تمنح لهم في البعثات او الايفادات وما شاكلها . هذا بالاضافة الى ضرورة الانتفاع بالطلبة المتقدمين في دراستهم - في جميع مستوياتها - (على شكل مخطط مدروس وعلى نطـاق القطر) للقيام بفتح دورات - تعليمية في الصيف للطلاب المتأخرين في مختلف فروع الدراسة وبخاصة في العلوم والرياضيات . شريطة كما ذكرنا ان تقدم لهم المساعدات المادية والمعنوية الضرورية . ومن الجـدير بالذكر في هذه المناسبة ضرورة تخصيص جامعة بغـداد نسبة سنوية من مقاعد الدراسة فيها لخريجي الدراسة الاعدادية العلمية الناجحين في الامتحان الوزاري - بغضّ النظر عن معدّل درجاتهم - من بين ابنـاء الريف والمدن الصغري الذين مارسوا العمل او الزراعة في عطلة صيفية واحدة على الاقلّ والذين يبرزون الوثائق التي تثبت ذلك . شريطة ان يقبلوا في الكليات ذات العلاقة بالاعمال التي مارسوها . وان تبدأ الجامعة بانشاء مراكز للبحث - متصل بعضها ببعض الكليات وقائم بعض آخر بنفسه - لدراسة مختلف شؤون العراق زراعياً وصناعياً وان تستعين باولئك الطلاب من ناحية خبرتهم العملية لتطويرها .

ولتحقيق ذلك لابد ان نعمل اولاً وقبل كل شيء على ازالة الجوانب الضارة في نظام التعليم الذي ورثناه مع غيره من العهد الملكي البغيض لنقيم نظاماً سليماً يكون اساساً متيناً لتقدم العراق مادياً ومن الناحية الثقافية . وتتلخص تلك الجوانب الضارة في الامور التالية مع العلم ان بعضها انبثق بشكل مباشر من نظام التعليم في العهد الملكي المندثر وبعضها انبثق من طبيعة تركيب المجتمع ونظام الحكم فيه آنذاك : -

الفصل الثاني

اتجاهات التعليم في العهد المباد

١ ـ **تحديد التعليم بمراحله المختلفة :** وقد رافق التحديد ونتج عنه تفاوت مريع وتطور غير متناسق في النسب من حيث الكمية والنوع بين التعليم بمراحله المختلفة . وبين تعليم البنات وتعليم البنين وبين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني وبين التعليم الابتدائي والجامعي وبين انتشار التعليم في الارياف وفي المدن وبين سعة التعليم في الارياف وفي المدن الصغيرة وسعته في المدن الكبيرة وبين سعته في بغداد وسائر انحاء العراق . كما رافق ذلك التحديد ونتج عنه ايضاً ـ بالاضافة الى التفاوت المريع الذي اشرنا اليه ـ تفاوت مريع آخر ـ اكثر منه إيلاماً للنفس واعمق ضرراً اجتماعياً ـ بالنسبة لفئات المجتمع العراقي وطبقاته المختلفة الامر الذي ادى الى حرمان ابناء غالبية سكان الريف والمدن الصغيرة (والمدن الكبرى في الأعم الأغلب) من الفئات الدنيا اقتصادياً ـ بمقاييسنا الراهنة ـ من مواصلة التعليم في مراحله المختلفة كما هي الحال عند زملائهم المواطنين الآخرين . وتتعلق بتحديد التعليم قضية انتشار الامية بين الاغلبية الكبرى من السكان وكثرة الشواغر في المدارس وضآلة الابنية المدرسية الحكومية وافتقار الكثير منها الى المرافق التي تستلزمها عملية التعليم .

ومن الجدير بالذكر ان المرء كان يشاهد في العراق آنذاك جماهير الشعب تقبل على ارسال ابنائها الى التعليم اقبالاً منقطع النظير في الوقت الذي كانت تسدّ فيه حكومات العهد المباد (بوجه اولئك المندفعين نحو التعليم) مجالاته المحدودة على قلتها . وهذا يعني انفرص التعليم بشكلها القائم آنذاك كانت متفاوتة تفاوتاً كبيراً بالنسبة للمواطنين في مختلف ارجاء العـــراق من حيث كفاية الأبنية المدرسية ومن حيث توزيعها محلياً وعلى نطاق القطر بالنسبة لكثافة السكان وبالنسبة لمراحل التعليم المختلفةوبالنسبة لتعليم البنات والبنين ومن حيث اللوازم والمختبرات المدرسية . . . ومن حيث الامكانيات الثقافية العامة خارج جدران المدرسة وفي مقدمتها المكتبات . . . . فلا عجب ان اصبح متعذراً على ابناء القرويين خاصة وابناء فقراء الناس في المدن ان يتزودوا بالتعليم في جميع مراحلـــه او ان تكون مستويات الطلاب المدرسية متقاربة . وقد حاولت وزارة المعارف في السنوات القليلة الماضية قبل ثورة ١٤ تموز الوطنية ان تسن التشريع المؤدي الى حرمـان الكثيرين من ابناء الشعب من مواصلة التعليم الثـــانوي والعالي تحت ســـتار التوجيـــه المهـــني الموهـــوم المحدود كمية والممسوخ نوعياً وتحت ستار المحافظة على نوعية التعليم وعدم الهبوط بمستوياته دون ان تضع وزارة المعارف وقتئذ مقياساً معيناً لمستويات التعليم يعرف المواطنون بواسطته التردي الذي يصيب التعليم من جهة وفيما إذا كان هذا التردي حاصلاً بسبب التوسع في قبول الطلاب من جهة أخرى . أي ان عدداً ضخماً من الطلاب كان « يوجه توجيهاً مهنياً » خيالياً ليفسح مجالاً موهوماً ومضللاً لتحسين نوعية التعليم عند زملائه الطلاب في الفرعين العلمي والادبي عن طريق صده عن مواصلة التعليم : حيث لم تفتح مدارس مهنية كافية لاستيعابهم ، ولم توضع خطة مدروسة لارساء قواعد التعليم المهني على اسس علمية تتوخى مصلحة المجتمع وذلك بربط الجانب النظري للمعرفة

المدرسية بجانبها العملي التطبيقي من جهة وربط المدرسة بالمجتمع المحلي وعلى نطاق القطر من جهة أخرى . هـذا بالاضافة الى ان التعليم المهني السائد آنذاك لم يكن مهنياً بالمعنى الدقيق إلاّ من الناحية الشكلية . كما اننا لم نشاهد تحسناً في نوعية التعليم الذي حرم كثير من الطلاب من مواصلته كنتيجة لذلك الحرمان . ولا يخفى ما في ذلك من هدر لكثير من الكفايات العلمية والاجتماعية النافعة للفرد وللمجتمع على السواء . وقد نتج عن ذلك ان عدداً ضخماً من الطلاب في مرحلة الدراسة الثانوية قـد حيل بينه وبين مواصلة دراسته الثانوية العلمية والادبية الأمر الذي ادى الى تكديس الطلاب في الفرع التجاري بشكل اكثر من امكانياته وبمقدار اكثر يربو على الحاجة اليه وبشكل ادى الى انخفاض مستوياته نظرياً ومن الناحية العملية . حدث ذلك في الوقت الذي قـل فيه طلاب الفرعين العلمي والادبي الى حد يثير القلق والاهتمام . ولمعالجة هـذه الظاهرة الضارة المتغلغلة في صميم نظامنا التعليمي لابد من العمل اولاً وقبل كل شيء على ايجاد خطة تعليمية عملية تترابط فيها مراحل التعليم مع بعضها . ولابد ثانياً من فسح اوسع المجالات للجوانب المتأخرة من التعليم (وبخاصة التعليم المهني : الصناعي والزراعي وربط التعليم بالعمل المنتج) للحاق بالجوانب المتقدمة منه وفسح المجال ايضاً للمناطق المتخلفة في التعليم (وبخاصة في الريف والمدن الصغيرة) للحاق بالمناطق المتقدمة نسبياً مع ضمان تقدمها . ولابد ايضاً من فسح مجـال التعليم للفئآت المتأخرة نسبياً للحـاق بالمتقدمة مع ضمان تقدمها . ومعنى ذلك ـ من الناحية العملية ان تقوم الحكومة (في حدود امكانياتها الراهنة بالطبع) بتوفير اكبر عدد ممكن من المدارس والهيئآت التعليمية والادوات المختبرية واللوازم الأخرى في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي في تلك المناطق لقبول اكبر عدد ممكن من التلاميذ [مع اتخاذ الاجراءات الايجابية لتشجيع ومساعدة ابناء فقراء الريف والمدن لمواصلة دراستهم] وان

توسع الحكومة امكانيات الدراسة الجامعية الى حدها الاقصى لاستيعاب اكبر عدد ممكن من ابناء تلك المناطق مع تقديم جميع التسهيلات الممكنة لابناء الفقراء والكسبة من سكان الريف والمدن . هـــذا في حقل التعليم ذاته . امـا الناحية الاجتماعية العامة للموضوع فتستلزم - دون شك - اعادة النظر جذرياً في الروابط الاقتصادية بين المواطنين والعمل الجدي المتواصل على تقليص الفجوة الاقتصادية الكبيرة التي تفصل بين المواطنين تمهيداً لازالتها نهائياً في المدى البعيد . ذلك لان تفاوت الفرص التعليمية بين المواطنين ما هـــو في الواقع - وبعـــد التحليل الدقيق - إلاّ مظهر من مظاهر تفـاوت الفرص الاقتصادية السياسية الموجودة بينهم . على ان يراعى في ذلك كله (بالنظر للامكانيات المادية الراهنة) مبدأ الاولوية والتكامل بحيث ينسجم الجانب التعليمي الجامعي من حيث امكانياته المادية بالدرجة الأولى مع جوانب التعليم في مراحله الاخرى . ذلك لأن الثقافة - كما هو معلوم - ضرورة اجتماعية ملحـــة سواء أكان ذلك في مساهمتها بتغيير الاوضاع القديمة ام في تثبيت اسس النظام الجديد . والمجتمع - كما لايخفى - لايتغير كلياً وبشكل - اوتوماتيكي آني بمجرد تغير نظام الحكم فيه سياسياً او من الناحيةالاقتصادية . فالنظام الجديد يولد في رحم القديم . وتتجلى اهمية التربية في صوغ افراد المجتمع وفئات المجتمع ومراتبه التي تساهم ايجابياً في إحـداث ذلك التغيير - دع عنك جمهرة الناس الذين يعيشون في ظل النظـام الجديد دون ان يساهموا ايجابياً في إحداثه - تتفاوت درجات وعيها بالنسبة لبعضها وبالنسبة لمجالات الوعي - عند كل منها وبالنسبة لارتباط مصالحها بالنظام الجديد . على ان الوعي السياسي - الاقتصادي عنـد الافـــراد والفئآت يسبق مجالات الوعي الاخرى . ووعي المثقفين من مراتب المجتمع الملتصقـة بالنظـام الجديد يسبق وعي مراتبه الاخرى . مع العلم اننـا كثيراً ما نجـد في المجتمع

الجديد مختلف الآراء - المتناقضة منتشرة ليس بين فئآته المختلفة حسب بل في الفرد نفسه احياناً بين مجالات حياته الفكرية المختلفة . ذلك لأن الجديد - كما ذكرنا - يولد في رحم القديم ويترعرع بين احضانه ولا يتغلب عليه في حقل الآراء والعادات إلاّ بعد زمن ليس بالقصير وعلى اثر عملية تعليم شاقّة ومستمرّة .

٢ - تقليص الجانب الديمقراطي الى حده الادنى : في الجو المدرسي :

في علاقات الطلاب ببعضهم وبالادارة وفي علاقات الادارة بالهيئة التدريسية وفي علاقة المدرسة بوزارة المعارف وبأجهزة الدولة الاخرى المحلية والمركزية . وفي علاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية خارجها . فأصبح التعليم بنتيجة ذلك كله - خاضعاً لمركزية خانقة تتسلسل فيها الألقاب والرتب وتسيرفيها الاوامر باستمرار من الأعلى رتبة الى الادنى دون اهتمام - إلاّ ما ندر - بالمركز العلمي او الاختصاص . واصبحت الآراء تقبل - في الأعمّ الاغلب - وتنفذ لا على اساس صحتها علمياً بل من حيث علاقتها بمركز الشخص [الذي صدرت عنه] في سلم الوظيفة في النظام التصاعدي الحكومي المعروف . اما المناهج التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي فكانت مؤلفة من مجموعة كبيرة من المعلومات النظرية المنفصل بعضها عن بعض انفصالاً يكاد يكون تاماً والتي لا علاقة قوية لها بالحياة التي يحياها الطلاب خارج جدران المدرسة . فمعظم تلك المعلومات [في مختلف مراحل الدراسة] كان يشكل كتلاً مرصوفة من التعاريف والمصطلحات والمفاهيم المجردة التي ينوء بحفظها الطلاب . يشرح المدرسون للطلاب المعلومات المذكورة ويطالبون إليهم ان يحفظوها حفظاً آلياً لفظياً في اغلب

الأحيان دون اهتمام كبير بفهم علاقاتها ببعضها أو بالحياة . ينطبق ذلك على الدروس الاجتماعية بقدر ما ينطبق على العلوم والرياضيات : حيث تحفظ القاعدة الرياضية أو القانون ومن ثمة يطبق آلياً في حل المسائل والتمارين . وقد رافق ذلك ونتج عنه اهمال مبادرات الطلاب ومشاركتهم الايجابية في عملية التعليم . هذا بالاضافة الى ان سياسة التعليم كانت تسعى الى بثّ الريبة بين افراد الاسرة التعليمية وبعثرة جهودهم وتفتيت ـ نشاطهم الوطني والى تعويدهم على الانانية والركض وراء المصالح الفردية والازدراء بقيم التضحية والجراءة والحرمان الفردي المؤقت في سبيل الخدمة العامة . كما انها كانت تستعين ببعض الطلاب وبعض المدرسين ليكونوا عيوناً للسلطة الفاسدة على زملائهم الذين يبدون نشاطاً وطنياً ضد الاستعمار والحكام الخونة ، بالاضافة الى انها كانت تعزل المتعلمين عن جماهير الشعب وتدفعهم الى الترفع عن مخالطتهم وعدم تفهم مشكلاتهم من جهة وتشجعهم على عدم الاكتراث بالامور العامة وبمصالح الآخرين وتدفعهم الى العبث بمرافق الدولة من جهة اخرى . وكانت الطغمة الحاكمة تكافح ـ فوق ذلك كله ـ روح التنظيم الديمقراطي السليم المتمثل في الاتحادات والنقابات عن طريق الضغط احياناً وعن طريق التزوير والمسخ احياناً اخرى .

ومن الامور الاخرى الضارة تربوياً التي خلفها لنا العهد الملكي البغيض النزعة الفردية المستبدة : نزعة التحكم بمصائر الآخرين وقلة الاكتراث بمبدأ الشورى وعمل اللجان وبالقرارات الجماعية من الناحية الادارية وبخاصة من ناحية نقل موظفي التعليم بما فيهم مديرو المعارف والمفتشون . لهذا فاننا بأمسّ الحاجة الى وضع قواعد ثابتة وصريحة عادلة وملزمة تجري ضمن حدودها امور النقل بحيث تعصم كثيراً من الموظفين من التعرض للنقل الكيفي الذي تمليه احياناً النزوات الفردية الخاصة . ولا يخفى ما تسببه الاجراءات الفردية (وبخاصة

المبتسرة منها) من اضرار مادية ومعنوية بالاشخاص الذين تقع عليم بشكل مباشر وبالاشخاص الذين يتعرضون (بشكل غير مباشر) لتأثيرها . هذا بالاضافة الى الاضرارالاخرى (المباشرة وغير المباشرة) التي تنشأ في العادة عن مركزية التعليم في جميع مستوياته وفيشتىمراحله : المركزية التي ورثناها (بشكلها الفردي الجامح) من العهد الاستعماري الرجعي المندثر .

٣ ـ **الفجوة بين المدرسة والبيت :** من مشاكلنا التعليمية الكبرى وجود فجوة واسعة عميقة الغور بين حياة الطالب المدرسية (في جميع مراحل الدراسة) وبين حياته في البيت وفي المجتمع خارج جدران المدرسة : يعيش الطالب حياتين مختلفتين في كثير من اوجههما ومتناقضتين في كثير من الاحيان : حياة الكتب والعلم والدروس والسبورة والطباشير التي تخضع لنظام مقنن بحساب الدقائق والساعات لا يتحدث فيه الطالب ـ اثناء الدروس ـ مع مدرسه أو زملائه إلاّ بمقدار وبعد الاستئذان كما هو معروف . وحياة ثانية متسيبة بمقاييس المدرسة يخضع فيها الطالب لمؤثرات اخرى كثيراً ما تتناقض مظاهرها (وآثارها في سلوك الطالب) مع ما الفه من اوضاع مدرسية معروفة : حياة من مظاهرها الكذب والدس والوقيعة والانانية مع ما يرافقها من خرافات واوهام يكتسبها الطالب من البيت احياناً ومن المجتمع خارج المدرسة والبيت احياناً اخرى . فتتمزق بنتيجة ذلك شخصية كثير من الطلاب وتغلب عليهم قيم البداوة البدائية في معاملة الناس وان حاول بعضهم احياناً بشكل ظاهر ومنافق ان يسترها متظاهراً انه يتصف بما يغايرها . وهناك عنعنات كثيرة متعددة الاشكال مختلفة الدرجات تنتشر بين افراد المجتمع فتعمل على تقدم بعضهم احياناً وفي بعض المجالات بقدر ما تعمل احياناً على تأخر بعض آخر . اما المدرسة فتكافح ذلك (او انها لاتشجعه بشكل مقصود على

الاقل) محاولة تكوين الحس ّ الاجتماعي المشترك عند الناشئة على اختلاف مللهم ونحلهم وساعية الى اعطاء كل ذي حق حقه - بمقاييسها الخاصة - دون تفريق او تمييز إلا ّ على اساس ما تشترطه انظمتها الخاصة في الادارة والتدريس . واذا جرت الامور في المدرسة على خلاف ما ذكرناه فان مرد ّ ذلك الى ترسبات البيئة ذاتها وآثارها المباشرة في الادارة وفي اعضاء هيئة التدريس . هذا مع العلم ان التلميذ داخل المدرسة وخارجها يميل في العادة الى ان يعيش متكلاً على غيره دون ان يبذل (بشكل ايجابي متواصل إلا ّ نادراً) الجهود المادية والفكرية اللازمة : فهو - في المدرسة - يرغب في ان يقوم المعلم بتجهيزه بجميع الموضوعات المقرر ان يدرسها ليجتاز الامتحان فيها بأقل جهد مستطاع . وهو - في البيت - يتكل في العادة على من فيه حتى في تهيئة كتبه ولوازمه المدرسية . كل ذلك ناتج بالطبع عن طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ونظام التعليم الشائع الذي ينظر بازدراء الى العمل الجسمي العضلي الذي هو من واجبات الفراشين والخدم والنساء غير المتعلمات من جهة والذى يشجع بعض المواطنين على الانتفاع بجهود الآخرين الى اقصى مدى ممكن من جهة اخرى : الأمر الذي يفو ّت على كثير من المواطنين فرصة التلذذ فكرياً وجسمياً واجتماعياً وعاطفياً بالعمل الجسمي المتحرر من الاستغلال والذي يهدف الى الخدمة العامة .

يتضح مما ذكرناه ان التناقض الذي ينشأ في سلوك الطلاب (بجميع مظاهره ومختلف درجاته) إنعكاس عن تناقض المفاهيم الاجتماعية السائدة في المدرسة وخارجها التي يتعرض لها الفرد بصورة مستمرة بحكم وجوده المادي والاجتماعي في هذا المجتمع (والتي هي بدورها بالطبع انعكاس عن الواقع المادي للحياة) من جهة واستجابة آنية يبديها بعض الافراد لمتطلبات « الانسجام » في العيش مع الآخرين من جهة اخرى . ولهذا فان العمل على ازالة

ذلك التناقض لا يتم على وجهه السليم إلاّ - عن طريق ازالته من جسم المجتمع وبضمنه المدرسة وذلك بتغيير الظروف المادية العامة وإعادة تنظيم العلاقات الاجتماعية بشكل جديد. وتأتي في المقدمة من حيث الأهمية مسألة التوافق بين المفاهيم النظرية الشائعة في علاقات الناس وبين التصرفات التي تجسد ذلك في واقع حياة المواطنين. هذا مع العلم ان من ابرز ملامح مجتمعنا المعاصر سياسياً الجمع بين الاسس النظرية للمجتمع الديمقراطي الحديث وبين رواسب متكلسة في السلوك والتصرفات هي والمفاهيم الديمقراطية على طرفي نقيض: اي ان هناك ميلاً - لأن يسترجع باليمين عملياً ما يعطي باليسار نظرياً من حقوق والتزامات. وهناك - بالاضافة الى ما ذكرناه - امور تربوية اخرى ذات نتائج سلبية في حياة الطلاب تقع مسؤوليتها على البيت والمدرسة معاً. وفي مقدمتها - بقدر ما يتعلق الأمر بالبيت (وبالمدرسة الى حدّ ما) النظر بجمود وتحجر الى الطلاب ومحاولة ربطهم بالبيت بمفاهيم وبأساليب لم يعد الكثير منها بنظر الناشئة يتلاءم ومستلزمات العيش في المجتمع الحديث الامر الذي يدفع اولئك الناشئين (الطامحين بتطور ابداً نحو الامام) الى الانعزال عن البيت والى الخروج (بدرجات متفاوتة واشكال شتى) على انظمته وقوانينه. فيضجّ الآباء بالشكوى من تصرفات ابنائهم ويلقون باللوم على المدرسة وعلى المنظمات الاخرى دون ان يأخذوا بنظر الاعتبار سنة الحياة المتحولة ودون ان يعيدوا النظر بمفاهيمهم وبأساليبهم في التعامل وبعلاقاتهم بأبنائهم. فالأب الذي يتظاهر نظرياً باحترام مشاعر ولده ويحاول تربيته على الاعتزاز بنفسه وتقدير كرامته كثيراً ما ينفجر (لأتفه الأسباب) - كالبركان فيسمع ابنه قارص الكلام وامضّ السباب وحتى الضرب. او يقف من زوجته - على مرأى او مسمع من ابنها - موقفاً مشابها لما ذكرناه. واذا

صادف ان وقف الابن من ابيه او امه (مضطراً احياناً ـ وإن كنا لانقره عليه) موقفاً مشابهاً لما ذكرناه تميز الاب غيظاً وحقد على البيت وعلى المدرسة والمجتمع . وتتعقد الامور على هذا المنوال ويستعصي حلها : انه موضوع العلاقات المشتركة المتعددة الجوانب ذات المسؤولية المشتركة لا المجزأة التي يتحملها اعضاء الاسرة وان اختلفت نسبهم فيها ويتحملها المجتمع من قريب او بعيد . ومما يزيد هذا الامر المعقد تعقيداً تعرض الناشئة لوسائل نشر كثيرة محلية ومن خارج القطر وفي مقدمتها الافلام السينمائيةالغربية التي تقدم للناشئة ـ بالاضافة الى الزاد الفكري التافه ـ كل ما يثير في نفس الانسان نوازع الاعتداء والحقد واستساغة النقد الباهت واللهو الرخيص . اما المدرسة فانها بمحاولتها ان تذيب الطلاب لاعادة صوغهم في قوالب جامدة (دون ان تأخذ بنظر الاعتبار اختلافاتهم العائلية الاجتماعية ـ الاقتصادية) تفوت على نفسها تهيئة الظروف الملائمة لاعادة صوغ اولئك الافراد . كما ان المدرسة ـ من الجهة الثانية ـ بانشغالها بحياة السبورة والكتب والطباشير لاتمس إلاّ عرضاً اعمق مفاهيم الفرد واكثرها سيطرة عليه الامر الذي يؤدي الى تحجر تلك المفاهيم التي تختلف باختلاف الافراد احياناً وباختلاف الفئات والكتل احياناً ثانية دون ان تتعرض الى المناقشة السليمةوالبحث العلمي الشامل العميق . ولماكانت الفردية « بشكلها الاناني المنعزل » اوضح سمات مجتمعنا : الأنانية التيورثناها اجتماعياً في مجرى تاريخنا الطويل وتركزت اسسها في العهد الملكي المقبور والتي تبدأ بالفرد وتمتدّ ـ في الاعم الاغلب ـ الى الاسرة فذوي القربى مصبوغة بالعنعنات المعروفة دون اكتراث ـ إلاّ ما ندر ـ بمصالح الآخرينوبالمصلحة العلياظهرت لنا اهمية اعادة تنظيم علاقات المواطنين ووضعها على اسس واسعة وعادلة تتحق فيها مصالح الافراد ضمن نطاق المصلحة العامة لا خارجه او على حسابه . فقد اراد لنا النظام الملكي الاستعماري المنقرض ان

نكون كمجموعة ضخمة من الاسماك حشرت في حوض ضيق بحيث لايتسع المدى لحركةاحداها في اتجاه إلاّ على حساب غيره . ولايتعاون بعضها إلاّ للايقاع بغيره . ولاينشط بعضهاباتجاه خاص إلاّ ويصطدم بغيره . فما احوجنا الى الخروج من ذلك الطوق المادي والفكري لنتفرغ للعمل على تنشئة الحس الاجتماعي المرهف الذي ينفر من العيش على حساب الآخرين ويتقزز من التمتع مادياً وثقافياً بما يفتقر اليه الآخرون وينفر من الاستئثار بجهود الآخرين . ان روح التربية الحقة تكمن في غرس تلك المفاهيم في نفوس الناشئة . غير ان التربية لاتستطيع ان تفعل ذلك إلاّ اذا تهيأ لها الجو الاجتماعي السياسي ـ الاقتصادي الملائم .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع ان نقول : ان البيت والمدرسة مؤسستان اجتماعيتان تقومان بعمل مشترك متكامل من حيث الاساس فكل منهما يلعب الدور الاول في تربية الفرد وصوغ ذهنه وخلقه واتجاهاته العامة . وانه لمن العقم ان يشغل المرء نفسه بالموازنة النظرية بين أهميتهما النسبية في صوغ المواطنين . المهم بنظرنا ان توضع علاقاتهما وعلاقة كل منهما بالتلميذ مجتمعين وعلى انفراد بشكل يؤدي اقصى ما يمكن من الفائدة للفرد والمجتمع في آن واحد . ويأتي في مقدمة ذلك ـ كما ذكرنا ـ تكوين الحس الاجتماعي البناء لدى الفرد ـ ذلك الحس الذي يسعى الى خدمة المصلحة العامة او خدمة المصلحة الخاصة ضمن اطار المصلحة العامة .

ويتم ربط المدرسة بالبيت بوسائل شتى في مقدمتها عقد المؤتمرات بصورة منتظمة يساهم فيها اعضاء الهيئة التعليمية (في جميع مراحل التعليم) واولياء امور الطلاب للتحدث بمشكلات التعليم نظرياً ومن الناحية العملية واستعراض مشاكل المدرسة وموقف البيت منها وبالعكس شريطة ان يسعى المعلمون الى ان يكونوا

لدى اولياء امور الطلاب شعوراً بأنهم معلمون ومنظمون بالاضافة الى كون كل منهم اباً او اماً او... وان يزودوه بأسس التربية الحديثة من الناحية الواقعية العلمية بمقدار تعلقها بمعالجة مشكلاتهم التعليمية الراهنة . وان يسعى اولياء الامور بدورهم - من الجهة الثانية - الى ان يكوّنوا لدى المعلم عاطفة الابوة بالاضافة الى كونه معلماً وان يزودوه بخبرتهم في هذا الباب . وشريطة ايضاً ان يأخذ الطرفان بنظر الاعتبار والى اقصى حدّ ممكن إن التلاميذ كائنات حية نشيطة مستجيبة لما يحيط بها من اشخاص واشياء وحوادث داخل الصف وخارجه بصورة عديمة الانقطاع . وان كل ما يقع ضمن خبرة التلميذ (بشكل عرضيّ او مقصود وبطريقة مباشرة او غير مباشرة وسواء اكان ضاراً ام نافعاً بمقاييس الكبار) يترك اثره العميق - بشكل سلبي او ايجابي - في الطالب من الناحيتين الفكرية والعاطفية . وشريطة ثالثاً ان ينتبه الطرفان الى ان الاعمال اكثر اثراً في السلوك من مجرد الاقوال وان لا شيء اكثر ضرراً بسمعتهما - من حيث كونهما مربيين - من ان يقولا ما لا يفعلان او ان يعملا عكس ما يقولان . فالأب الذي يسعى الى تعويد ابنه على الصدق يزرع بيده مبدأ الكذب في ولده عندما يرنّ جرس التلفون مثلاً ويقول للابن او لشخص آخر على مرأى ومسمع من الابن « اذا كان فلان المتكلم قل له إنني خارج البيت ؟ ؟ » بغضّ النظر عن المحاضرات الطويلة التي قد يلقيها الأب على الابن في فوائد الصدق ومضار الكذب . . . . وكذا الحال في المعلم . هذا من جهة ومن جهة ثانية فان المربي يجب ألاّ يكتفي بمجرد ردع الطالب عن القيام بعمل غير مرغوب فيه بل يجب ايضاً - وهذا الامر على جانب كبير من الاهمية إيجابياً - تدريبه على القيام بما هو نقيضه عن طريق خلق الظروف الملائمة لذلك .

٤ ـ نقص الابنية والمعدات المدرسية الحديثة : ولعل من ابرز نواقصنا التعليمية الافتقار الى الابنية المدرسية الحديثة التي تتوافر فيها الشروط الصحية العامة للطلاب من حيث الموقع والمرافق وطراز البناء . ويتصل بالابنية المدرسية اماكن سكنى المعلمين وبخاصة في القرى والارياف والمدن الصغيرة . ويأتي بعد الأبنية في الواقع نقص وسائل الايضاح بمختلف صورها وتفاوت توزيعها بين مختلف المدارس وبخاصة الاجهزة المختبرية في مرحلة التعليم الثانوي. ويتعلق بهذين الجانبين من التعليم جانب آخر ربما كان اهم منهما هو وجود الشواغر الكثيرة في المدارس وفي مقدمتها مرحلة الدراسة الثانوية وفي درس العلوم والرياضيات . وما يصدق على وسائل الايضاح يصدق على الكتب المدرسية المقررة التي تتصف ـ بالاضافة الى رداءة طبعها وورقها وتأخر توزيعها على الطلاب ـ بتفاهة كثير من محتوياتها وبخاصة كتب المطالعة والتاريخ وبتناقضها مع ما يدرسه الطالب في درس العلوم ومع التفكير العلمي الأمر الذي يؤدي الى تغلب العاطفة على التفكير عند كثير من الطلاب في مثل هذه الامور فينحسر العلم وتضمر محتوياته وبخاصة إذا ما تذكرنا ان عنعنات المجتمع تساعد على ذلك . وكثيراً ما تستثار ـ في درس المطالعة والتاريخ ـ نوازع الحقد وحب الاعتداء عند الطالب بسبب دراسته تاريخ الحروب والمنازعات الدولية (وبخاصة إذا كانت امته طرفاً فيها) بشكل يتغلب فيه الجانب الذاتي وتبرز فيه الناحية العاطفية الجامحة .

٥ ـ ارتباط التعليم بالتوظيف والمعرفة النظرية : كان هدف التعليم ابان الحكم الملكي الأسود ـ وبخاصة في السنين الاولى من ذلك الحكم البغيض ـ تزويد اجهزة الدولة المختلفة الحديثة النشأة بالموظفين . فلا عجب ان وضعت اسسه على المعارف النظرية الصرفة وغلبت عليه النزعة الادبية واللغوية [illegible] ان الدولة

كانت حينئذ - بحكم واقعها وظروف تشكيلها - مفروضة على الشعب مزدرية به وعابثة بمصالحه - خدمة لأسيادها المستعمرين بالدرجة الاولى - فقد اتقن اولئك الموظفون - إلاّ ماندر - فن العبث بمصالح الناس وتفننوا في ازدرائهم وعرقلة قضاياهم بمختلف الاساليب . وعندما انتفخت اجهزة الدولة وغصت بالموظفين ارتفعت الاصوات مطالبة بتقليص التعليم وخاصة في مرحلته العالية واتخذت الاجراءات الكفيلة باحداث ذلك التقليص . وبما ان نظام التعليم كما ذكرنا عندما وضعت اسسه العامة لتخريج موظفي الدولة الناشئة في مختلف المجالات وطغت على محتوياته النزعة الادبية الاجتماعية المترفة فقد استأثر به بعض مراتب المجتمع واتجه - في ادارته واساليب تدريسه - نحو التكرار من قبل المدرسين والطلاب على السواء . والجانب السلبي لما ذكرناه هو ان قل الميل نحو العلم ونحو طريقته في التفكير والمناقشة . وبما ان الموضوعات الادبية - الاجتماعية ثابتة المحتوى من حيث الاساس فقد سادت في التعليم نزعة المحافظة عليها ونقلها بأمانة ودقة من شخص الى آخر ومن مرحلة دراسية الى اخرى ومن جيل الى جيل. وأصبح همّ المدرسين والطلاب تكديسها في الاذهان دون مناقشة أو نقد إلاّ - لغرض تثبيتها في الاعم الاغلب - على حين ان العلم الذي انزوى جانباً في مناهج الدراسة في أول الأمر قد تأثر - حتى بعد اتساع نطاقه وتلمس اثره في الحياة - بأساليب تدريس الآداب - والموضوعات الاجتماعية وبمحتوياتها . فصار التأكيد فيه على الحفظ : على « الحقائق » الثابتة - كما يزعمون - ناسين ان العلم - وبخاصة في حقل الفيزياء والكيمياء - لا يستند من حيث الاساس إلاّ على حقائق ثابتة ثبوتاً نسبياً يجرى تغييرها وتعديلها بصورة مستمرة علمياً في المختبرات أو من الناحية النظرية . ولهذا فان التأكيد في دراسة العلم يجب ان يكون على اسلوب التفكير العلمي بالدرجة الاولى كما سنرى في محل آخر من هذه الدراسة .

٦ - الجمود والاعادة الروتينية : من المظاهر البارزة في تعليمنا الميل الواضح (في المناهج والادارة وفي الكتب الدراسية واساليب التدريس) نحو الجمود والاعادة الروتينية المكانيكية للاساليب المألوفة الامر الذي لا يشجع كثيراً على الابداع وعلى البحث في استنباط الاساليب الجديدة النامية المتطورة . تكرر الادارة اساليبها المعهودة عاماً بعد عام وكذلك اعضاء الهيئة التدريسية كل في مجال اختصاصه . فلا غرو ان اتصفت عملية التعليم بالكآبة والسأم وغلب عليها الركود والبلادة مما يودي في آخر المطاف - الى التضحية بالطلاب من حيث هم كائنات حية نشيطة نامية فكرياً وجسمياً ومن الناحيتين العاطفية والاجتماعية : تضحي المدرسة بنشاط الطلاب اليومي المتدفق النابض بالحياة والمتشعب الجوانب في سبيل وضعهم في قوالب محددة صارمة البناء محكمة الغلق تظهر على شكل تعليمات انضباطية وعلى شكل دروس مسطرة في المناهج وفي كتب التدريس . فيعتاد الطالب - إلاّ ما ندر - على المحاكاة وعلى تقليد تصرفات غيره مما يذوي شخصيته ويفقده ميله نحو الخلق والابداع في حين ان لدى كل طالب ميلاد ذاتياً نحو الابداع يظهر في جوانب من حياته العامة إذا ما هيئت له الظروف الملائمة . على ان للابداع نفسه مظاهر مختلفة ودرجات متعددة . يتوقف شكله على نوع النشاط الذي يبديه الفرد وتتوقف درجته على مرحلة نضج الفرد جسمياً ومن الناحية الثقافية من جهة وعلى ملاءمة الظروف البيئية العامة والمدرسية من جهة أخرى . فالطفل الذي يتوصل - وهو في الصف الاول الابتدائي مثلاً - بنفسه (وبتوجيه من المعلم بالطبع ودون محاكاة جامدة ميكانيكية للمعلم أو التلاميذ الآخرين) الى ان حاصل ضرب ٣ x ٥ يساوي ١٥ هو طفل مبدع في هذه الناحية . وان كان الكبار قد سبقوه الى ذلك كما هو معلوم. وابداعه هذا - على تواضعه بمقاييس الكبار - من الممكن ان يوضع - من حيث

المبدأ ـ على مستوى الابداع في نظريات العلم المختلفة التي يتوصل اليها كبار العلماء والباحثين . ومن الجهة الثانية فان الطفل الذي « يتوصل » الى النتيجة الحسابية السابقة بجهود الآخرين ويحفظها آلياً وبطريقة ببغاوية يكون ـ من حيث المبدأ وبمقدار ما يتعلق الامر بفقدان ظاهرة الابداع عنده في هذه الناحية ـ كالاستاذ الكبير الذي يردد ببغاوياً نظريات غيره : المهم في الموضوع بنظرنا هو طريقة الوصول الى المعرفة بالاستعانة بالطبع بجهود الآخرين : فتظهر الشخصية المبدعة لدى الطالب ولدى المدرس والاداري حين يتوصل بنفسه (مستعيناً بالمعرفة العلمية الحديثة) الى شيء جديد مهما كان متواضعاً بمقاييس الآخرين وان سبقه إليه احياناً غيره من الناس .

٧ ـ تجزئة المعرفة النظرية : وتأتي في مقدمة مشاكلنا التعليمية الكبرى قضية تبضيع المعرفة وتجزئتها الى اشلاء متناثرة جامدة معزولة عن بعضها وعن الحياة . يبدأ ذلك في الواقع ـ وفي جوهره العام ـ منذ السنة الاولى في مرحلة التعليم الابتدائي ويتضح بتحجر كلما ارتفع التلميذ في سلم الدراسة الى ان يبلغ اقصاه في فتره التخصص في مرحلة الدراسة الجامعية وبخاصة اثناء تهيئته للحصول على شهادة الدكتوراه . فلا علاقة قوية ـ على ما يبدو ـ بين مبادىء العلوم الطبيعية التي يدرسها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وبين الموضوعات الاجتماعية واللغوية من جهة ولا علاقة قوية بين كل منها على انفراد وبينها مجتمعة وبين الحياة التي يحياها التلميذ في مجتمعه خارج جدران المدرسة من جهة أخرى . وتنفصم الروابط العرضية ـ غير المباشرة ـ التي يجدها التلميذ احياناً بين فروع المعرفة التي ذكرناها في مرحلة التعليم الابتدائي عند انتقاله الى مرحلة التعليم الثانوي وبخاصة في السنتين الاخيرتين منه عندما تنقسم الدراسة الاكاديمية الى أدبية وعلمية

وتجارية وعندما ينشأ نوع جديد من التعليم نسميه التعليم المهني : الزراعي والصناعي والفنون الجميلة والمنزلية . هـذا بالاضافة الى انعزال المعرفـة بكليتها تقريباً عن الحياة .

ويبلغ الانفصام بين فروع المعرفة المختلفة عندما تبـــدأ مرحلة التخصص الجامعية ويضيق الاختصاص الى حده الادنى ليس بين الكليات المختلفة حسب بل وبين الفروع المختلفة في بعضها وبين الموضوعات المختلفة في كل منها . ويتعذر انتقال الطالب من فرع لآخر في السنتين الأخيرتين من دراسته الثانوية ويبلغ الانتقال درجة الاستحالة في الاعم الاغلب في مرحلة الدراسة الجامعية وبخاصة في اواخرها وبين الكليات نفسها . يرافـــق ذلك وينتج عنه تخصص في الموضوعات اللغوية والادبية يفتقر - بالنظر لانغماسه بتفاصيل لا لزوم لها - حتى الى ادراك الاتجاهات العامة الادبية واللغوية القديمة والحديثة نفسها بالاضافة الى جهـــل الخطوط العامة في حقول المعرفة الاخرى المتعلقة بالابحاث الاجتماعية وبالعلوم والرياضيات . ويصدق على التخصص في كل من الابحـاث الاجتماعية وفي العلوم وفي الرياضيات ما يصدق على التخصص بالآداب والموضوعات اللغوية . ويعود السبب الاول من حيث الأهمية في ذلك دون شك الى اتساع نطاق المعرفة الانسانية الحديثة والى تشعبها واستحالة إلمام أي فرد بها من جميع اطرافها . ولكن اطلاع الاديب مع ذلك على الخطوط العامة لفروع المعرفة الاخـــرى ممكن ونافع له ولمجتمعه وفنه . وما يصدق على الاديب في هذا الشـــأن يصدق على المختصين بالأبحاث الاجتماعية وبالعلوم والرياضيات . يحصل ذلك بنظرنا - في وضعنا التربوي العام - عن طريق وضع « معابر » او « جسور » فكرية تصل بين العلوم والرياضيات والابحاث الاجتماعية والموضوعات الادبية واللغوية في السنتين الاخيرتين من مرحلة الدراسة الثانوية وتمتد بين الفروع المختلفة اثناء الدراسة

الجامعية وبين الكليات المختلفة ايضاً . وان يعاد النظر ـ من الجهة الثانية بنسب الدروس الاجتماعية واللغوية والعلمية ودروس الرياضيات (وبمحتويات كل منها بحيث يؤكد على الضروري الحي منها) في مناهج الدراسة في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي . شريطة ان يؤخذ بنظر الاعتبار والى الحد الاقصى ان التعليم بمجموعه وبفروعه المختلفة ومراحله المتعددة وحدة ـ متكاملة نامية ومتطورة ترتبط اجزاؤها ببعضها وبالحياة اوثق ارتباط .

وهناك امر تربوي آخر على جانب كبير من الأهمية يتعلق بما ذكرناه ولابد من الاشارة إليه في هذه المناسبة وفحواه : ان إعادة النظر في طول اليوم المدرسي وفي الساعات الأسبوعية لتقليصها وفي مواد المنهج ـ موضوعاته ومفرداتها ـ لتشذيبها وطرح الزائد منها والجامد الذي لا لزوم له وجعلها بشكل مترابط ومتناسق سوف يتبعه حتماً تخفيف الحمل التعليمي الروتيني عن كاهل المدرسين والطلاب على السواء . وهنا تبرز قضية تنظيم اوقات الفراغ تنظيماً سليماً يجعلها ركناً متمماً للتعليم ومجالاً للقيام بأعمال ثقافية مفيدة تبرز فيها مواهب الطلاب وتهذب اولاعهم وتشجع هواياتهم الخاصة على افضل وجه مستطاع . ويتعلق بتنظيم اوقات الفراغ ويأتي في مقدمته موضوع رعاية الطلاب في العطل المدرسية طويلها وقصيرها واستثمارها الى حدها الاقصى وجعلها جسوراً بين مراحل الدراسة واثناء كل منها لامناسبات للهروب من المدرسة ومن التعليم والنظام بحيث تصرف في قضايا سلبية وامور تافهة من الناحيتين المادية والثقافية . فالعطلة الصيفية ـ في جوهرها ـ مثلاً فترة انتقال بين صفين مدرسيين او بين مرحلتين دراسيتين وهي حلقة اتصال بينهما لافترة جفوة او قطيعة او مناسبة مؤقتة للاستعاضة عن الجد وعن المعرفة والنظام بالخمول، وبالانقطاع عن الدراسة وبالتسيب : إنها فرصة للاستجمام من جهة وللقيام بأعمال ـ فكرية وجسمية ـ إيجابية نافعة للفرد وللمجتمع من جهة ثانية وفرصة في

الوقت نفسه للتهيؤ للقفزة التعليمية الجديدة في العام الدراسي الذي يليها . ولتشجيع الطلاب على الانتفاع الايجابي بعطلهم المدرسية في حقول العمل المنتج وفي مجال الثقافة يستحسن وضع الامكانيات المدرسية تحت تصرفهم في العطل ووضع جوائز مشجعة لهم وللمشرفين على نشاطهم من المدرسين على نطاق القطر وعلى النطاق المحلي . وتأتي مكافحة الأمية في مقدمة الاعمال الفكرية الايجابية .

ولاشك في ان هذا الجانب المهم من جوانب التعليم لايتسنى تحقيقه على وجهه الأتمّ من الناحية العملية إلاّ عن طريق تعاون الدولة بأجهزتها المختلفة وبمؤسساتها المتعددة التعليمية وغير التعليمية وذلك باستجابتها لمتطلبات التكوين الديمقراطي السليم سياسياً واقتصادياً ومن الناحية الاجتماعية . ذلك لأن مشكلات التعليم الكبرى اجتماعية في جذورها سياسية واقتصادية في محتواها بعد التحليل الدقيق . ولاتستطيع المدرسة ان تؤدي واجباتها التربوية على افضل وجه إلاّ اذا عملت في جو عام ملائم يساعدها على ذلك وإلاّ اذا انتفت العقبات المادية والفكرية التي تعوقها عن السير وفق اهدافها الديمقراطية السليمة التي تتنافى واستغلال الانسان لأخيه الانسان في شتى مجالات الحياة ثقافياً ومن الناحية المادية .

٨ ـ <u>ازدحام المناهج بمواد التدريس</u> : لاشك في ان الظاهرة البارزة في التعليم العراقي منذ نشوئه في اوائل تكوين الحكم الملكي المنقرض (بمقدار ما يتعلق الامر بالناحية الكمية من التعليم : مناهج الدراسة : موادها ومفرداتها) هي كثرة المواضيع التي يدرسها الطالب وازدحامها بالمفردات . وقد جرت عدة محاولات لاعادة تنظيم مناهجه وتنقيحها وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي انصبّ جوهرها على تقليص تلك المناهج بحذف بعض موادّها وإعادة توزيعها على الصفوف المختلفة . وللتدليل على ذلك نذكر ـ على سبيل المثال ـ

ـ الأسس العامة لأول منهج وضعته وزارة المعارف للمدارس الابتدائية الحكومية في اوائل الحكم الملكي المنقرض (المطبوع ١٩٢٢) لنرى مدى ازدحام المنهج بالمواد الدراسية مع قلة عدد المعلمين آنذاك وضآلة كفايتهم المهنية وإعدادهم. مع العلم ان التلميذ كان يتلقى في الصف الخامس والسادس في الاسبوع (٣٦) ساعة مدرسية موزعة بالشكل التالي : ـ

الديانة (٣) ساعات . اللغة العربية (٦) ساعات . الحساب والهندسة (٥) ساعات . الجغرافيةوالتاريخ (٤) ساعات . الأشياء والصحة ساعتان . اللغة الانكليزية (٩) ساعات . الخط والرسم والأعمال والرياضة والنشيد (٧) ساعات .

كان التلميذ يدرس في درس التاريخ في الصف الثالث الموضوعات التالية : ـ

فكرة إجمالية عن التاريخ ومنابع التاريخ واحوال البشر قبل التاريخ. أقدم مسارح التاريخ : وادي النيل ووادي الرافدين . سكان العراق القدماء : الكلدان والآشوريين . العرب قبل الاسلام : الدول العربية في اليمن وفي الشام وفي مصر وفي العراق . . . العرب بعد الاسلام . . النبي . الخلفاء الراشدين . . . الدولة الأموية . . . وكان التلميذ يدرس في الصف الرابع وفي درس التاريخ الموضوعات الآتيه : الدولة العباسية . . . الحروب الصليبية . . . الدولة الاموية في الأندلس . . . الدولة الأيوبية . . . الدولة الفاطمية . . . الدوله السلجوقية . . . الدولة الغزنوية . . . الدولة الصفوية . . . الدولة العثمانية . . . النهضة العربية. وفي الصف الخامس : أزمنة ما قبل التاريخ . . . الفراعنة . . . الفينيقيين . . . الفرس . . . العبرانيين . . . اليونان والرومان . . . ظهور المسيحية . . . وتفصيلات عن تاريخ العرب . وفي الصف السادس : القرون الوسطى . الاقطاع والفروسية . . . البابوية . . . الامبراطورية الرومانية المقدسة . . . ظهور

الاسلام . . . سقوط القسطنطينية . . . اكتشاف امريكا . . . العصر الحديث . . . النهضة في اوربـا . . . ايطالية . . . المانية . . . البـلاد المنخفضة . . . فرنسة . . . إسبانية . . . إنكلترة . الاكتشافات الجغرافية ... الاصلاح الديني . . . في المانية (لوثر) وفي سويسرة (زونكلي) وفي فرنسة (كلفن) وفي انكلترة (هنري الثامن ونوكس) . الحروب الدينية . الحكم الدستوري في إنكلترة . . . الثورة الفرنسية . . .اتحاد ايطالية . . . اتحاد المانية . المسألة الشرقية . . . التمدن الحديث . . . اما في درس الجغرافيـة فيدرس تلميذ الصف الثالث : قارات آسية وافريقية . . . وامريكا . . . آسية العربية . . . مصر وتركية . وبلاد الفرس . الهند . . كروية الارض . . . وفي الصف الرابع : يعيد ما سبق ان درسه متوسعاً في الموضوعات التالية : الجبال . الأنهـار . البحار . الرياح . المناخ . الامم الدول . الاديان . اللغات . طرق المواصلات . قارات اوربـا وامريكا واوقيانوسية وممالكها المهمة ... وفي الصف الخامس : المجموعة الشمسية . آسية وآسية العربية . اوربـا . تركيا . ايران . الافغان . البلوش وبلوجستان . بخارى . جنوة . بلاد القفقاس . تركستان الهند . الهند الصينية . جزائر الهند الشرقية . الصـين . اليابان . كوريا . سيبريا . بريطانية . ايطالية . فرنسة . المانية . روسية . وفي الصف السادس : يعيد تفاصيل الجغرافية الطبيعية والرياضية . جغرافية افريقية . افريقية الشمالية . مصر والسودان . طرابلس الغرب . تونس . الجزائر . مراكش . الحبشة . الكونغو . المستعمرات البريطانية والفرنسية والايطالية والبرتغالية . امريكا الشمالية والوسطى والجنوبية . اوقيانوسية . . . اكتشاف القطب الشمالي والجنوبي . . . نظرة عـامة في انتشار العرب . واللغة العربية والحروف العربية في العـالم . . . وامـا في درس الاشياء والصحة فيدرس تلامذة الصف الخامس الموضوعات التالية :

المواليد الثلاثة . الفرق بين الحيوانات والنباتات والمعادن ... تشريح جسم

الأنسان .. جهاز الهضم ... التنفس ... الدوران ... صنوف الحيوانات ... الطيور . الزواحف ... الاسماك ... النواعم ... وفي الصف السادس : اولاً ـ مباحث في النبات : الشعير . البصل . الفول . النخيل . البرتقال . مباحث في الزراعة ... زراعة القطن والقمح والنخيل . ثانياً : مباحث في الكيمياء : المعادن . الحديد . النحاس . التوتيا . القصدير . الرصاص . الالمنيوم . الذهب . وثالثاً : مباحث في الطبيعة : الماء . الهواء . الحرارة . الضوء . المغناطيس ... الكهرباء .. وفي درس الحساب يدرس تلاميذ الصف السادس الموضوعات التالية : النسبة والتناسب . الكميات المتناسبة طرداً وعكساً . الفائض المركب . العدد الوسطي . التقسيم المتناسب . الشركة وتقسيم الغرماء . الحسم . الخطيطة والتركيب والتعديل . اصول مسك الدفاتر . الحسابات البيتية والحسابات التجارية . المبادلة والتجارة . الاعتماد . البنك . الاوراق التجارية . مراسلات الطلب . الفاتورة . البوردرو . التحاويل . السندات التجارية . السند العادي . السند المحرر لحامله . السند المحرر للأمر . البورصة . انواع القيم . الامتعة . النقود . سندات التحصيل . سندات الدين . الدفاتر الحسابية . الدفاتر الاساسية والدفاتر المعاونة . الدفاتر الاساسية : اليومية والجرد . ودفاتر المحررات . الدفاتر المعاونة : دفتر الصندوق . دفتر الامتعة . دفتر سندات الدين . دفتر سندات التحصيل . صورة قيد المعاملات الحسابية على هذه الدفاتر . ويدرس تلاميذ الصف السادس في درس الهندسة (بعد اعادة ما سبق ان درسوه) : تقسيم محيط الدائرة . الى ثلاثة واربعة وخمسة وثمانية اقسام متساوية . رسم المضلعات الثلاثية والرباعية والخماسية والسداسية والثمانية ضمن الدائرة . مساحة المخمس المنتظم : والمسدس المنتظم . المجسمات . الزوايا المجسمة . الاجسام الهندسية المحاطة بوجوه مستوية . المكعب : مساحته السطحية والحجمية . المنشور وانواعه : مساحته السطحية والحجمية . الهرم : انواعه

مساحته السطحية والحجمية . الاجسام الهندسية المحاطة بوجوه مستديرة . الاسطوانة : توليدها . ومساحتها السطحية والحجمية . المخروط : توليده ومساحته . الكرة : توليدها ومساحتها السطحية والحجمية . مبادىء فن المساحة والتخطيط . قياس ورسم الخطوط على الاراضي . مساحة الاراضي . أخذ الخرائط التقريبية . ترسيم الخرائط بالمقاييس . الآلات القياسية المستعملة في هذه العمليات . وفي درس اللغة العربية يدرس تلاميذ الصف الثالث : الحروف اللينة . واليابسة . الكلمة والكلام . الفعل . اقسام الفعل . الماضي والمضارع والامر . الفعل الصحيح والمعتل والفعل المتعدى واللازم . المعلوم والمجهول . تصريف الفعل الماضي . تصريف الفعل المضارع . تصريف الأمر . تعريف الاعراب والبناء مع بيان علاماتهما الاصلية . الفعل المبني . الفعل المعرب . بناء الماضي . بناء الأمر . انواع إعراب المضارع مع بيان نواصبه الأربعة . جزم المضارع مع بيان بعض جوازمه . ورفع المضارع . الاسم : المفرد والمثنى والجمع . المذكر والمؤنث . الضمير والظاهر . الضمير المتصل والمنفصل . الأسم المبهم . اسم الاشارة . الأسم الموصول . اسم الاستفهام . النكرة والمعرفة . ذكر المعارف إجمالاً . الاسم المعرب والمبني مع بيان بعض الاسماء المبنية (كالضمائر واسماء الاشارة والاسماء الموصولة واسماء الاستفهام) . انواع إعراب الاسم . الأسماء المرفوعة . الفاعل ونائبه . المبتدأ وخبره . الاسماء المنصوبة . المفعول به . المفعول فيه . المفعول المطلق . الاسماء المجرورة . أشهر حروف الجر . المضاف والمضاف إليه . وفي الصف الرابع (بعد إعادة ما درسه سابقاً) : مع بعض التوسع : يدرس الطالب التنوين . المجرد . المزيد فيه . الميزان الصرفي الثلاثي والرباعي . انشقاق الافعال بعضها عن بعض . النواصب والجوازم بأجمعها . اسم الجنس . العلم . الاسم الجامد . المصدر . المشتق . أنواع المشتقات . اسم الفاعل . امثلة المبالغة . اسم المفعول .

الصفة المشبهة . اسم التفضيل . اسم الزمان والمكان واسم الآلة . المكبر والمصغر . المنسوب . اسم كان واخواتها . خبر إن وأخواتها . المفعول لأجله . المفعول معه . التمييز . المستثنى بالا ّ . المنادى . خبر كان واخواتها . اسم إن واخواتها . العطف . النعت . وفي الصف الخامس (بعد إعادة ما درسه سابقاً مع بعض التوسع تضاف الموضوعات التالية : تأكيد الفعل باحدى النونين . الافعال الخمسة واحكامها . همزتا الوصل والقطع وبيان مواقعهما وحركاتهما . الفعل الجامد والمتصرف واقسامهما . فعلا التعجب وشروط صوغهما . أفعال المدح والذم . افعال التعجب . المنقوص والمقصور والممدود . المعرب بالحركات . المعرب بالحروف . المعرب بالحذف . الاعراب اللفظي والتقديري والمحلي . المصادر السماعية والقياسية . الاسم المنصرف وغير المنصرف . تفصيل مباحث المثنى وجمع المذكر السالم والمؤنث السالم . انواع المعارف . العلم . أقسامه . الضمير وأقسامه . أسماء الاشارة . المعرّف بأل . المعرف بالاضافة . المعرف بالنداء . التوابع . وفي الصف السادس (بعد ان يستعيد الطالب ما درسه في السنين السابقة مع التوسع خصوصاً في مباحث وتفرعات الاسماء ومضبوطاتها كبيان وجوب حذف المبتدأ والخبر ووجوب تقديم احدهما على الآخر . وتأخيره . وكبيان مواضع كسر إن ومواضع فتحها . وكأن يتوسع في بيان شروط التثنية والجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم) يدرس الطالب ما يلي : ـ الادغام وانواعه . بعض اوزان جموع التكسير إجمالاً مع بيان صيغ منتهى الجموع . اسم الجنس واسم الجمع . افعال المقاربة . الافعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل . عمل المصدر وعمل اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل . الاختصاص . الاغراء . التحذير . الاضافة اللفظية والمعنوية .

هذا بالاضافة الى درس الانشاء والاملاء والاستظهار الذي يتطلب أن

يحفظ التلميذ في الصف الاول [٥] قطع منظومة و [٥] قطع منثورة يترك امر تقديرها للمعلم. وفي الثاني [٨] قطع منظومة و [٥] قطع منثورة. وفي الثالث [١٠] قطع منظومة. و [٥] قطع منثورة. وفي الرابع [١٠] قطع منظومة و [٥] قطع منثورة. وفي الخامس [١٢] قطعة منظومة و [٦] قطع منثورة. وفي السادس (١٢) قطعة منظومة و (٦) قطع منثورة. كل ذلك يدرسه الطالب في مرحلة التعليم الابتدائي. (بالاضافة الى دروس أخرى كثيرة اهملنا ذكرها كالرسم والاعمال اليدوية والرياضة والنشيد) ليؤدي فيــه الامتحان الوزاري للدراسة الابتدائية الذي تجريه وزارة المعارف. واذا دققنا في مفردات المناهج التي ذكرناها نجدسا [في الوقت الحاضر بعـد ان تعرض منهج الدراسة الابتدائية لسلسلة من التعديلات والتنقيحات] موزعة بين الدراسة الابتدائية والدراستين المتوسطة والاعدادية. هذا من جهة ومن جهة ثانية فـان المصاعب التي كان يواجهها التلاميذ آنذاك بسبب ازدحام مـواد المنهج تتجلى امامنا الآن بأوضح اشكالها اذا تذكرنـا انعدام الكتب التدريسية المقررة وقتئذ وضآلة وجـود المراجع المطبوعة وافتقار اعضاء الهيئآت التعليمية الى الاعداد المهني السليم. فلا عجب ان ضـاق التلاميذ ذرعاً بما يتعلمون ونفروا من الحفظ الآلي لمواد المنهج المكدسة المبعثرة القليلة الصلة ببعضها وبالحياة. ويتجلى ذلك امامنا بأوضح اشكاله في المدارس الابتدائية في المدن الصغيرة التي لم يألف اغلب تلاميذها محتويات مايدرسونه وبخاصة في درس الحساب لبعده كثيراً عمـا الفوه في حياتهم اليومية الخاصة والعامة الامر الذي كان يضطرهم الى حفظه حفظاً آلياً مجرداً سريع التلف أو التشويه والنسيان. وقـد ترك ذلك كله بأذهان الكثيرين من الناس وبين المعنيين بشؤون التعليم انطباعاً خاطئاً يقرن الثقافة والتعليم بما يخزنه الذهن من معلومات نظرية ومعارف لفظية وبمقدار مـا تحتوي عليه المناهج المدرسية من مـواد وموضوعات من ناحية ويعتبر

مجرد وجود التلميذ جسمياً داخل الصف دليلاً على مشاركته مشاركة ايجابية بناءة في عملية التعليم فكرياً وعاطفياً من ناحية ثانية . واهملت - بنتيجة ذلك - تنمية مدارك التلاميذ واولاعهم الخاصة وموقفهم مما يدرسون واستجابتهم الايجابية له ومبادرتهم وتفكيرهم المبدع وحسهم الاجتماعي المرهف واندماجهم بالآخرين لخدمة الخير العام . وهي الأمور الأساسية التي يهدف الى تحقيقها التعليم السليم . وقد رافقت الارهاق الفكري [الناتج عن كثرة المواد التي يدرسها التلميذ وسعة مفرداتها ويبوسة الجو المدرسي واساليب التدريس] مشاكل انضباطية كثيرة تدفع التلاميذ [تعبيراً عن امتعاضهم مما ذكرناه] الى تحدي النظام المدرسي القائم والاعتداء على مرافق المدرسة ومنشآت التعليم . هذا بالاضافة الى ان الطاقات [الفكرية الجسمية العاطفية] المتدفقة التي يتصف بها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي لم تستثمر الى حدها الاقصى ولم توجه توجيهاً ايجابياً بناءاً الأمر الذي كان يضطرها على ان تعبر عن نفسها بأشكال سلبية مخربة تسيء الى علاقات التلاميذ ببعضهم وباعضاء الهيئة التعليمية وبمرافق المدرسة وبالبيئة المحلية وبالاشخاص الآخرين .

٩ - انتشار المفاهيم الاستعمارية في التعليم : كان التعليم مشرباً - في اتجاهاته العامة وبشكل غير مباشر في الاعم الاغلب - بالمفاهيم الاستعمارية الرجعية التي هي ومصلحة الشعب على طرفي نقيض . وبالمفاهيم التي دعت الى تثبيت الاوضاع الفاسدة القائمة آنذاك لحماية المصالح المركزة غير الشرعية السياسية والاقتصادية للاستعمار والطغمة الحاكمة . وقد رافق ذلك ونتج عنه ان سعى المهيمنون على سياسة التعليم الى عزل كفاح الشعب العراقي ضد الاستعمار عن الكفاح الذي يجرى ضده على الصعيد الدولي وغرضهم من ذلك ان يفوتوا على الشعب فرصة التعرف على مشكلاته العامة بارتباطاتها الكبرى وان

كفاح الشعوب في سبيل التحرر سياسياً واقتصادياً وثقافياً متلاحم كتلاحم الاستعمار. هذا بالاضافة الى التشويه والتضليل الذي خيم على الجو التعليمي فيما يتصل بحقيقة الاوضاع الداخلية في العراق وفي موقعه بالنسبة للمجموعة الدولية. فكانت مناهج الدراســة مثلاً تذكر « العراق المستقل المتحرر » و « الحكم الديمقراطي البرلماني » الذي فيه « الأمة مصدر السلطات » في الوقت الذي كان الشعب يشاهد فيه حكماً استعمارياً موغلاً في الرجعية والتزييف ومستنداً على البطش والتنكيل بالعناصر الوطنية . . . ذلك الحكم الاستعماري الرجعي البغيض الذي جاءت لازالته الى الابد ثورة ١٤ تموز . . . وهناك شيء آخر لابد من ذكره في هذه المناسبة وهو ايضاً من مخلفات الماضي البغيض ملخصه ان علاقة الطلاب بمدرسيهم وبمدارسهم بصورة عامة كانت علاقات متكلفة وميكانيكية في الاعم الاغلب : علاقات تستند على تزويد المدرسين للطلاب بما يتطلبه منهج الدراسة من مواد من جهة وعلى ما يحفظه الطلاب من تلك المواد ويعيدونه للمدرسين اثناء الامتحان من جهة ثانية . والغرض من ذلك كله بنظر الطلاب هو الحصول بأي ثمن كان وبمختلف الاساليب على الدرجات العالية التي تؤهلهم للانتقال من صف لآخر ومن مرحلة دراسية لأخرى . فلا عجب ان اصبحت المعرفة ومواد المنهج عبئاً ثقيلاً على كاهل الطلاب الأمر الذي يجعلهم يعتبرون المدرسة نوعاً من السجن الاختياري يتحينون الفرص السانحة للهروب منه فيرحبون بالسفرات مثلاً وانقطاع مدرسيهم عن التدريس بسبب النقل أو المرض.. هذا بالاضافة الى القطيعة التي تحصل بعد التخرج بين الطلاب وبين المدارس التي درسوا فيها. حبذا لو اتخذت التدابير لايجاد نوع من الصلة المستمرة بين الطلاب ومدرسيهم من جهة وبينهم وبين مدارسهم من جهة اخرى بتشجيع الطلاب على تفقد مدارسهم والاتصال بها بين حين وآخر وزيارتها وتقديم الهدايا الثقافية لها .

١٠ - تجزئة عملية التعليم : وهناك أمر تربوي آخر لايقل أهمية عما ذكرناه يستند في جوهره على ضرورة تسليم المعلم في مختلف مراحل الدراسة - بجماعية عملية التعليم : التعليم عملية جماعية متعددة الاطراف ومتشعبة النواحي تقوم على التعاون بين المعلم والمتعلم وعلى التعلم المشترك : يتعلم التلميذ من معلمه ويتعلم المعلم من تلميذه . كما يتعلم التلميذ من زميله والمعلم من زميله أيضاً : ويتعلم الاثنان معاً من الكتب ومن الحياة : يتعلم كل منهما المعرفة بقدر ما يتعلم اساليب المعاملة والسلوك . وبقدر ما تدعو الضرورة الى تعويد التلاميذ على التعاون في سبيل خدمة المجموع فان ذلك ايضاً يستلزم ان يتعاون المعلمون في الاتجاه المذكور علمياً وإدارياً ومن الناحية الاجتماعية . ولهذا فان تعلم المعلمين من بعضهم وانتفاع بعضهم بخبرة بعض آخر وتعاونهم جميعاً في رفع مستوى تلاميذهم ثقافياً واجتماعياً امر تحتمه طبيعة مهنة التعليم نفسها . ولايتسنى تحقيق ذلك على وجهه الاتم إلاّ اذا ساد المدرسة جو من الصفاء والثقة المتبادلة بين منتسبيها والاّ اذا اعتبر كل منهم - تلميذاً كان او معلماً - نجاح زملائه نجاحاً له . وبالعكس . وإلاّ اذا استثمرت الجهود المشتركة المادية والثقافية الى حدها الاقصى في سبيل التقدم والتطور على مستواه المحلي وضمن إطاره العام كذلك . فالمشكلة التعليمية التي يتعرض لها المعلم في موقفه من تلميذ أو من صف أو من زميل آخر يجب ان تحل بأقصى سرعة ممكنة وبأكبر مقدار مستطاع من التعاون ولمصلحة المدرسة بمجموعها . وما يصدق على المعلم يصدق على الطالب . واذا انقطع معلم عن المدرسة وجب ان يستفسر عن اسباب انقطاعه وتتخذ الاجراءات التعاونية لمساعدته على العودة بأقصى سرعة مستطاعة وان يقوم زملاؤه تلقائياً بسد الفراغ مؤقتاً . وكذا الحال في الطالب المنقطع من المدرسة : يتفقده زملاؤه : معلمون وتلاميذ .

ويقدمون له المساعدات المستطاعة بما فيها الموضوعات التي انقطع عنها ليسهل عليه استئنافه الدراسة ولكيلا يتخلف كثيراً عن سائر تلاميذ صفه . وتتجلى اهمية روح التعاون في سبيل خدمة المجموع بأروع اشكالها في مساعدة المعلم المستجد والضعيف وبعث الثقة بنفسه وتشجيعه بجميع الوسائل الممكنة . وما يصدق على المعلم يصدق على الطالب والى الحد الاكبر: اذ لاشيء بنظرنا اكثر تحفيزاً للمرء على التقدم من ثقته بنفسه وثقة الآخرين به شريطة ان ينبه ـ بأقصى ما يمكن من الحذر واللباقة ـ الى نواحي ضعفه الخاصة والى كيفية اصلاحها . ومن الجهة الثانية فان مبالغة المرء بثقته بنفسه عامل من عوامل جموده وغروره كثيراً ما يعطل تقدمه . لهذا وجب علينا ان ننبهه [بأقصى ما يمكن من الحذر واللباقة] الى نقاط ضعفه والى كيفية اصلاحها مع التشجيع الملائم والاشادة المعقولة بمقوماته وانجازاته ـ ولكي يصبح ذلك فعالاً لابد من تثبيته بالتصرفات والاعمال لا الاكتفاء بمجرد التنبيه اليه في الاقوال آخذين بنظر الاعتبار إننا نتعامل في مهنة التعليم مع كائنات حية نشطة متطورة . هذا مع العلم أن مبدأ التعاون في سبيل الخير العام من الممكن أن يتسع نطاقه خارج جدران المدرسة وفي امور تتعلق مباشرة تعلقاً كبيراً في الظاهر بعملية التعليم : من ذلك مثلاً الرفق بالمسنين والعجزة من الرجال والنساء ومعاونتهم في عبور الشارع مثلاً في المدن الكبيرة او إرشادهم وإيصالهم اذا استلزمت حالتهم ـ الى المحل الذي يقصدونه . . . ويدخل ضمن ذلك [إماطة الاذى عن الطريق] وعدم الاستهزاء بالآخرين . . . والرفق بالحيوان . . ولتثبيت ذلك في نفوس الناشئة لابد ان يكون المعلم قدوة لهم في هـذا السبيل لا عن طريق المحاضرات بل بالأعمال والتصرفات وان يتخذ من التلاميذ الذين يقومون بتلك الخدمات الاجتماعية نماذج للصف وان يطري اعمالهم على مسمع من التلاميذ الآخرين ليكونوا قدوة لهم شريطة ان يستند ذلك كله ـ من حيث الاساس ـ على

تنشيط مبدأ التعاون الحر لخدمة الصالح العام وأن تقاوم بصراحة وعنف جميع مظاهر التعاون السلبي الهادم للمصلحة العامة كتعاون الطلاب مثلاً على الغش أو على العبث بمرافق المدرسة أو التمرد على النظام العادل من وجهة نظر الشعب ...

١١ ـ قضية الطلاب « المتمردين » : ومن القضايا التعليمية الأخرى (ذات العلاقة الوثقى بالنظام المدرسي والانضباط) التي تواجهها ادارات المدارس والهيئات التدريسية ـ في مختلف مراحل الدراسة ـ قضية الطلاب ـ « المتمردين » الذين يخرجون احياناً على انظمة المدرسة وتعليماتها او يتغيبون عن المدرسة احياناً أو الذين يتشكى من « سوء » تصرفاتهم اولياء امورهم أو جيرانهم أو الناس الآخرون او الذين لايكترثون بدراستهم بل يتبرمون ببعض مواد منهج الدراسة إما لشعورهم إن حقاً او باطلاً بأنهم ارفع مستوى مما يدرسون او أنهم فعلاً ادنى من ذلك . تلجأ إدارة المدرسة لغرض « ترويض » اولئك التلاميذ وتعويدهم على إطاعة النظام الى العقوبات الانضباطية السلبية الرادعة دون ان تبحث جذرياً في العوامل القريبة والبعيدة المباشرة وغير المباشرة [المدرسية وغير المدرسية] التي ساقتهم الى ان يقفوا من مدرستهم المواقف التي اشرنا اليها . والمدرسة باستعانتها بالعنف في معالجة امثال تلك الامور كثيراً ما تدفع اولئك الطلاب الى إظهار مزيد من التذمر والتبرم بأنظمة المدرسة وبمواد مناهج الدراسة الأمر الذي يخلق مشاكل انضباطية جديدة تزيد الطين بلة كما يقولون ، وهناك حالات غير قليلة تضطر المدرسة فيها بعض اولئك التلاميذ على الانتقال الى مدرسة اخرى متهربة عن مسؤولياتها وملقية بالعبء التعليمي المتعلق بها على اكتاف الآخرين . .

لاشك في ان امثال تلك الأمور الشاذة لاتعالج ـ معالجة جذرية ناجعة ـ إلا بعد معرفة عوامل حدوثها أولاً وإلا باتخاذ الاجراءات الايجابية الفعالة لتوجيه اصحابها بالاتجاه السليم ثانياً . ونقصد بالاجراءات الايجابية الفعالة تهيئة الظروف

الملائمة لاستثمار طاقات الطلاب استثماراً بناء نافعاً لهم ولمدرستهم ولزملائهم الآخرين. فالطالب الكثير الانقطاع عن المدرسة بحاجة ماسة الى تزويده بما يشجعه على الدوام والطالب الذي يميل الى الاعتداء على غيره تحتاج طاقاته الجسمية والفكرية المتدفقة الى ان تصرف في اوجه النشاط المدرسي اللاصفي المعروف. والطالب الذي يتعالى بنفسه عن مستويات الدراسة في صفه بحاجة الى مزيد من المطالعة والتوجيه خارج مواضيع الدراسة. وهكذا... شريطة ان تحدد مسؤوليات الطلاب والمدرسين على السواء وألاّ يخلط بين غرفة الدرس وساحة الالعاب اوبين الاحترام المتقابل والمعاملة الانسانية الحسنة المتبادلة وبين إطاعة النظام وتحمل مسؤوليات العمل.

١٢ - الميل نحو التنصل من المسؤولية : ومن المظاهر السلوكية البارزة عند غالبية الناشئة العراقية بصورة عامة مسألة الميل نحو التردد والتنصل من المسؤولية والاحجام عن تنفيذ الالتزامات الادبية والتضاؤل امام الصعوبات التي تعترض طريق العمل الجماعي البناء. وسبب ذلك يعود في جذوره على ما يبدو الى البيئة - الاجتماعية العامة التي ينشأ فيها المواطن من جهة كما يعود من الجهة الثانية الى ان برامج العمل لم تدرس في مستواها النظري دراسة موضوعية وافية وشاملة ومتعددة الجوانب قبل تطبيقها ولم يسمح - إلا ما ندر - للمعنيين بذلك ان يساهموا ايجابياً في صوغها ليلتزموا بتنفيذها من الناحية الادبية. يظهر ذلك في جميع مستويات العمل المدرسي وغير المدرسي وفي جميع مراحل الدراسة ويتسلسل من تنظيم منهج خاص بسفرة مدرسية او باحتفال مدرسي في احدى المناسبات الى الاشتغال بالامور العامة السياسية والاقتصادية. يرافق ذلك وينتج عنه ضعف الالتزام بالقرارات العامة التي يتوصل اليها المعنيون بأمر من الأمور سواء أكانوا طلاباً ام اعضاءاً في الهيئات التدريسية في مختلف المستويات. فكثيراً ما يطالعك

بعضهم مثلاً - بعد التصويت على قرار ما وقبول الاكثرية له وضرورة الالتزام به - بأنه مخالف للقرار الفلاني وانه لايرى التزاماً ادبياً له به ناسياً او متناسياً : ان القرارات ملزمة لجميع المعنيين [بما فيهم الذين خالفوها اثناء التصويت] لأنها قرارات المجلس الفلاني او المنظمة الفلانية في القضية الفلانية لاقرارات اغلبية اعضائها .

تستطيع التربية المدرسية ان تلعب دوراً فعالاً في هذا الصدد بصورة مباشرة او غير مباشرة وذلك بتقوية الروح الجماعي عند الناشئة عملياً وعن طريق اللجان والمناقشات والتعاون والنظرة الواسعة المتروية العميقة للأمور لا النظرة إليها من زاوية النتائج السطحية الآنية وقياسها بالمصلحة الفردية الخاصة بمعزل عن ارتباطاتها الاجتماعية القريبة والبعيدة . وان يعوّد الطلاب كذلك على التحمل ومقارعة الأحداث - ومواجهة الصعوبات بجرأة وبرباطة جأش . وان يتخذ من الطلاب الصامدين بوجه الصعوبات في خدمة المصلحة العامة بشكل ايجابي بناء نماذج تذكر في المناسبات المدرسية لتتخذ قدوة في هذا السبيل وان يشار في الوقت نفسه - من طرف خفي - الى المتراجعين المتخاذلين لاستثارة هممهم لالكبتهم او تقريعهم بشكل سلبي يبعدهم عن الشعور بلذة ثمار العمل الايجابي النافع للفرد وللمجتمع في المدى البعيد . وباستطاعة مدرس التاريخ بصورة خاصة ان يقدم خدمات جلى في هذا المضمار وذلك بتوسيع نطاق « البارزين » من الناس و « أبطال » التاريخ قديماً وحديثاً وجعله يشمل الأفراد المتواضعين [ومن بينهم طلاب الصف الذي يدرسه] الذين يؤدون خدمات [مهما كانت بسيطة بمقاييس الكبار] للآخرين والذين يساهمون ايجابياً مع غيرهم في اتخاذ القرارات وفي تنفيذها وفق المثل العليا السليمة في الاخلاق . لا أن تقتصر « البطولات » على افراد قليلين في

التاريخ وتنحصر في « اعمال » تتسم بالمغامرة او المجازفة بحيث تبدو كأنها اعمال خارقة بالنسبة لمستوى الطلاب وإمكانياتهم المادية والفكرية بشكل يجعل من المستحيل عليهم السير باتجاهها في مستوياتهم الراهنة شريطة ان يستبعد المعلم عن حضيرة الابطال كثيراً من رجال التاريخ الذين جلبوا الوبال على البشرية بحروبهم وبسلوكهم الشخصي المتفسخ . . .

١٣ ـ **إنعدام مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين** : من المظاهر البارزة في تعليمنا إنتفاء وجود مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين الذي هو انعكاس بدوره للنظام الاجتماعي الفاسد القديم . ويلاحظ أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يأخذ بالتقلص [بالاضافة الى تقلصه الأساسي بالنسبة لكثافة السكان] كلما ارتفع المرء في سلم الدراسة . ويتم هذا التقلص بالطبع على حساب جماهير الشعب واطفال الفئآت المحرومة اقتصادياً وثقافياً وسياسياً من من ابسط حقوقها الشرعية . واذا كانت جماهير الشعب تنتفع [كما تنتفع فئآت الشعب الأخرى] بامكانيات التعليم الابتدائي [بالرغم من البون الشاسع بين نوعية تلك الامكانيات وفي مقدمتها الابنية والأدوات المدرسية والمعلمون : مقدارهم وكفاياتهم المهنية وبخاصة في مدارس القرى والأرياف وبعض النواحي والأقضية وبالرغم من حرمان الآلاف منهم من نعمة التعليم في شتى انحاء العراق بما في ذلك الذين استطاعوا ان يهربوا من الريف الى العاصمة حيث نشاهد المئات من هؤلاء الاطفال يعملون حمالين صغاراً وعمالاً قبل أوانهم في محلات تصليح السيارات . . . الخ وبالرغم من التفاوت الاقتصادي ـ السياسي الموجود بينهم خارج المدرسة وما يرافقه وينتج عنه] : نقول بالرغم من ذلك فان درجة انتفاع اولئك المواطنين تتضاءل بشكل ملحوظ في مرحلة التعليم الثانوي وتبلغ درجة

التلاشي في مرحلة التعليم الجامعي كما هو معروف . ولهذا نجد نسبة ابناء العمال والفلاحين والفئات الدنيا اقتصادياً تبلغ درجة مريعة من التضاؤل (مع كثرة عددهم بالطبع بالنسبة لمجموع السكان) في كليـة الطب أو الحقوق مثلاً : الأمـر الذي يحرم هؤلاء ـ كما حرم آباءهم قبل ذلك ـ من نعمة التعليم العالي ومن المساهمة في إدارة شؤون البلاد وبخاصة في الوظائف الكبرى المدنية والدبلوماسية ومن الوعي الثقافي الذي يتيح لهم فرصة معالجة مشاكلهمفي مستوى الأحداثالعامة. وبهذا يكون الجور مضاعفاً على أبناء غالبية الشعب : حرم آباؤهم ـ بالنسبة لظروف العهد الأسود المنقرض من أبسط حقوقهم المادية والثقافية واصبح هذا الحرمـان بدوره عاملاً قوياً في حرمان ابنائهم كذلك . هذا مع العلم انه حتى في الحالات التي يستطيع اولئك المحرومونأن يواصلوا تعليمهم (بشق الأنفس) بعد اكمال مرحلة التعليم الابتدائي فان ضغط الظروف يضطر الكثيرين منهم الى التثبت قبل إنجـاز مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على وظائف متواضعة تدر عليهم ربحاً آنياً محدوداً يقيم أودهم أو يلتحقون بدور المعلمين والمعلمات والدورات التربوية وبالمـدارس المهنية الزراعية والصناعية للغرض نفسه . هذا بالاضافة إلى ضعف معـــدلات ـ درجات الكثيرين منهم في الامتحانات الوزاريـة لأسباب بيئيـة اجتماعية لاسيطرة لهم عليها الأمر الذي يحول دون اسـتطاعتهم مواصلة تعليمهم العالي كما سـنرى .

فالتلميذ الذي يشترك في الامتحان الوزاري للدراسة الابتدائية أثناء دراســته في المدرسة المأمونية ببغـداد (بالاضافة الى إمكانيات البيت والجو الاجتماعي العـام والاستعانة بالمعلمين الخاصين والانتفاع بامكانيات الاذاعة والتلفزيون) غير التلميذ الذي يتعلم في إحـدى المدارس الواقعـة في قرى لواء السليمانية أو في اهوار لواء العمارة (حيث الأبنية غير المريحـــة وحيث الافتقار المـــريع الى الأدوات المدرسية والمعلمين كمية ونوعاً بحيث يشغل معلم واحد احياناً اكثر من صفواحد

في آن واحـد) . ولتوضيح ذلك نذكر (على سبيل التمثيل لا على سـبيل الحصر) المعلومات الاحصائيـة التالية المتعلقـة بالتعليم الابتدائي في لواء السليمانيـة للعام الدراسي ١٩٦١/٩٦٠ بقدر ما يتعلق الأمر بقلة عدد المعلمين بالنسبة لمجمـــوع صفوف المدرسة : توجد خمس مدارس ابتدائية كاملة يدير كلاً منها ثلاثة معلمين وثماني مدارس ابتدائيـة في كل منها خمسة صفوف يديرها معلمان . وخمس مدارس (بعضها بأربع صفوف وآخر بثلاث) يدير كلاً منها معلم واحد . مع أن من بين المعلمين انفسهم كثيراً من ذوي الشهادات الخاصة غير المهنية ومن خريجي الدورات التربوية . ويصدق الشيء نفسه ـ من حيث الأساس ـ على لواء العمـارة ولواء الكوت وبخاصة في القرى ومدارس الأرياف . يقابل هـذا من النـاحية الثانية انعدام المعلمين غير المهنيين في المـدارس الابتدائية الموجودة في مركز لواء بغداد (وقلة عـدد المتخرجين بالدورات ـ التربوية بالنسبـة لخريجي دار المعلمين الابتدائية مع وجود الكثيرين من خريجي وخريجات كلية التربية والكليات الأخرى ذات العلاقة بالتعليم الذين يفضلون البقاء في مركز لواء بغـداد وفي حقل التعليم الابتـدائي على الاشـتغال في التعليم الثانوي خارج بغداد) وكذلك ملاءمة عـدد المعلمين لصفوف المدرسة التي يعملون فيها بحيث يستحيل العثور على معلم يجمع صفين في آن واحد بل يحصل العكس في كثير من الأحيان حيث نجـــد مجموعة مدارس ابتدائية كاملة يدير كلا منها (٢٤) معلماً . . . هذا بالاضافة الى التفاوت المريع في الجو الاجتماعي العام وإمكانيات البيت والخدمات الصحية والاجتماعية التي تقدمها الدولة . هذا من جهة . ومن جهة اخرى نرجو ألا توصد الأبواب أمام خريجي المدارس المهنية الثانوية (الزراعيـة والصناعيـة) لمتابعـة تعليمهم العالي . ولتحقيق ذلك نقترح ان تجري اتصالات علمية بين وزارة المعارف (مديرية التعليم المهني العامة ـ التعليم الزراعي والصناعي بصورة خاصة) وبين كليات الهندسة

والزراعة والتربية في جامعة بغداد لايجاد منافذ لخريجي مدارس الصناعة للالتحاق بكلية الهندسة ولخريجي مدارس الزراعة للالتحاق بكلية الزراعة ولخريجي الصناعة والزراعة معاً للالتحاق بكلية التربية التي نرى توسيع نطاقها ايضاً لقبول نسبة معينة سنوياً من المعلمين البارزين في حقل التعليم الابتدائي شريطة ـ في الوقت نفسه ـ أن يشجع المعلمون الأكفاء في مرحلة التعليم الابتدائي بجميع الوسائل الممكنة مادياً وثقافياً للاستمرار في عملهم بتوثب ونشاط مبدع لا أن يضطرهم ضغط الظروف ـ كما هي الحال الآن ـ على ترك المهنة او الهروب منها او الاستمرار بها على مضض وتكاسل . . .

١٤ ـ **ضعف قدرة الطلاب على التعبير** : ومن الأمور التربوية المهمة التي نرى تشجيعها ورعايتها مسألة تعويد الطلاب (منذ المراحل الأولى لدراستهم الابتدائية) على التعبير الواضح الدقيق شفوياً وبالكتابة عن ضروب ـ نشاطهم المدرسي وأفكارهم العامة ومشاعرهم وان نعودهم على إتقان في الاصغاء والتحدث وأن تنشر وزارة المعارف على الصعيد المحلي لمختلف الألوية وفي نطاق القطر بين حين وآخر نماذج على شكل كراريس ونشرات مما يكتبه الطلاب انفسهم ـ بتشجيع المدرسين وتوجيههم ـ من مواضيع تنتقيها لجان مدرسية خاصة تؤلف لهذا الغرض يراعى فيها مستوى الطلاب الثقافي بالدرجة الأولى بادئين بتلاميذ الصفين الأخيرين في مرحلة الدراسة الابتدائية .

١٥ ـ **ارتفاع العلم عن مستوى الجماهير** : من الواجبات الثقافية الكبرى التي نرى ان تضطلع بها وزارة المعارف والارشاد وجامعة بغداد (بالاضافة الى نشر التعليم بمعناه المدرسي المألوف على اكبر نطاق مستطاع وفي احسن نوعية ممكنة) تبسيط العلم للجماهير من ناحية نظرياته ومنجزاته على السواء .

ذلك لأن العلم الحديث يحتل (من حيث نظرياته وطريقته في البحث ومن حيث تطبيقاته العملية على شؤون الحياة في مختلف نواحيها) المقام الأول في حياة الدول المتقدمة .

فقد استطاع العلم ـ من ناحية نظرياته ـ أن يحلّ ألغاز الطبيعة والمجتمع والانسان التي استعصى حلها على البشرية قبل نشوء العلم الحديث قبل بضعة قرون . كما استطاع العلم الحديث بنظرياته أن ينظف عقل الانسان الذي تتهيأ له فرص الاطلاع عليه او المساهمة فيه من كثير من الأوهام والخرافات التي سيطرت على تفكير الجنس البشري ردحاً طويلاً من الزمن . اما انجازات العلم من الناحية التطبيقية التكنولوجية فأوضح من أن يشار إليها . هذا بالاضافة الى ان للعلم من ناحية اسلوبه في البحث والاستقصاء أثراً واضحاً في تعويد الكثيرين من الناس على البحث العلمي الموضوعي في مشاكلهم الاجتماعية الأمر الذي يؤدي في آخر المطاف الى القضاء على ضيق التفكير وعلى النظرة الذاتية العاطفية الى الأمور العامة والخاصة على السواء . ولهذا فان مشكلة تبسيط العلم للجماهير (في مجالاته الثلاثة : نظرياته في الطبيعة والمجتمع والانسان وتطبيقاته التكنولوجية واسلوبه في البحث) مسألة حيوية بالنسبة لمجتمع متخلف ثقافياً كالعراق .

ويتم ذلك بالطبع بوسائل شتى وفي مقدمتها فتح مراكز عامة للثقافة الشعبية وتشجيع الدراسة عن طريق المراسلة لغرض التثقيف بالدرجة الأولى وكذلك بالقاء المحاضرات وعقد الندوات والمناظرات وإصدار الكتب والمجلات والنشرات والاكثار من فتح المكتبات العامة والانتفاع ـ الى الحد الأقصى ـ بأجهزة الاذاعة والتلفزيون . كل ذلك سوف يؤدي دون شك ـ الى تنقية الذهن من الشوائب الفكرية والخرافات والى الارتفاع التدريجي بمستوى تفكير العامة (غير المتعلمين بالمعنى المدرسي) الى مستوى قريب (في اتجاهاته العامة) من مستوى

المتعلمين ورجال الفكر من ناحية الثقافة بمعناها النظري المعروف ومن ناحية تكوين الحس الاجتماعي المشترك وتبادل الخبر والمشاعر والنفع المشترك بين المواطنين. ينتفع المعلمون الاكاديميون بالمعرفة التي اكتسبتها الجماهير من الحياة وتنتفع الجماهير بالمعرفة التي اكتسبها المتعلمون من الكتب. يجري ذلك كله بشكل متكامل متلاحم ويكون كل من المعرفتين (المعرفة المستمرة من الحياة والمعرفة المستمرة من الكتب) محكاً للآخر ومختبراً لقياس صحته وكفايته. فيثبت الصحيح ويتلاشى نقيضه. ويجد الفكر والجسم بنتيجة ذلك وعند كل فرد مجال الابداع والازدهار على الصعيدين النظري والعملي على السواء. فيسهم المثقفون الاكاديميون بالعمل الجسمي الخلاّق في الوقت الذي يسهم زملاؤهم من عامة الشعب (العمال والفلاحون والكسبة الخ . . .) بالعمل الفكري الخلاق. وتكون صلة المتعلمين الاكاديميين بزملائهم من عامة الشعب صلة عضوية كصلة دماغ الانسان بيده ومقوماته البدنية الأخرى لا صلة ميكانيكية عارضة كصلة أجزاء الماكنة الصماء. فاذا حدث ذلك اصبح بمقدورنا القضاء أولاً على ازدراء المثقفين الاكاديميين (الازدراء الذي منشؤه التعويض الناتج عن الشعور بالنقص) بالمعرفة التي لا تكتسب من الكتب. كما ان ذلك يقلل في الوقت نفسه من غلوائهم في تمجيد التفكير النظري المنعزل عن الواقع وعن الحياة. ونقضي ثانياً على ازدراء الجماهير الشعبية غير المتعلمة (ذلك الازدراء الذي منشؤه التعويض الناتج عن الشعور بالنقص ايضاً) بالمعرفة التي تكتسب من الكتب. وتنتفي بذلك الناحية الآلية الميكانيكية التي يفرض المتعلمون وجودها عند الجماهير ويحددون عملهم بمقتضاها فيقصرونه على تنفيذ الأوامر وإنجاز المهام التى يحددها لهم «الخبراء» و «المتخصصون» كما ينتفي ايضاً من الجهة الثانية إحتكار المتعلمين لظاهرة «الابداع» والنظريات وفيما يتعلق باصدار الأوامر والتعليمات. ذلك

لأن اختلاف طبيعة العمل وظروفه عند المتعلمين منه عند الجماهير هو الذي اوجد « التخلف » الذهني الذي نشاهده عند الجماهير . فأي إبداع فكري يستطيع أن يقوم به من شغلته متاعب الحياة وأرهقه العمل الرتيب الميكانيكي اليومي لكسب العيش (في اوطأ درجاته واخشن مستوياته) وابعده مجتمعه عن الكتب وعن التعليم النظري المعروف ؟... وأي عمل منتج يستطيع ان يؤديه من ابعدته الكتب عن الواقع المادي الذي يعيش فيه ؟...

١٦ ـ <u>التبعية الثقافية</u> : هناك ترابط وثيق متقابل بين الاستقلال السياسي والاقتصادي من جهة وبين كل منهما مجتمعين وعلى انفراد ـ وبين الاستقلال الثقافي الذي يعني في جوهره التحرر المطلق من المفاهيم الاستعمارية في شتى ضروب المعرفة الانسانية وبخاصة السياسية والاجتماعية والاقتصادية . والاستقلال الثقافي ـ بالاضافة الى كونه يسند الاستقلال السياسي والاقتصادي ويستند إليهما العامل الحاسم في تقدم المجتمع واستثمار موارده المادية والبشرية وتعيين موقعه في العائلة الدولية . مع العلم ان التحرر من التبعية الثقافية أمر على جانب كبير من التعقيد وهو يحتاج الى جهود واعية متواصلة والى وقت ليس بالقصير .

ويتعلق بالاستقلال الثقافي ويأتي في مقدمته ـ بالاضافة الى ما ذكرناه ـ الانتفاع ـ بالنافع من تراث البشرية القديم والحديث وبما له علاقة وأثر في تطوير الحاضر من تراث الأمة نفسها كما يتعلق به كذلك ايجاد روابط و « جسور » فكرية بين ثقافة اليد والذهن عند كل مواطن بغض النظر عن مهنته المستقبلة من جهة وبين مختلف المهن من جهة ثانية وبين الجانب النظري للدراسة والجانب التطبيقي من جهة ثالثة وبين ارباب المهن الحرة والموظفين من جهة رابعة وبين

مراحل الدراسة المختلفة من جهة خامسة وبين مختلف مـواد المنهج في كل مرحلة دراسية من جهة سادسة وبين المدرسة والبيئة الاجتماعية المحلية وعلى نطاق القطر من جهة سابعة .

اننا نأمل ان يأتي اليوم ـ في المستقبل غير البعيد ـ الذي ينتشر التعليم فيه ـ بمراحله المختلفة ـ بين جميع المواطنين وتصبح الثقافة ملكاً مشاعاً للجميع : الثقافة النامية المتطورة التي يلتحم جانبها النظري بالعملي التطبيقي ويساهم المواطنون جميعاً كل في مجال تخصصه بعملية الاعمار المادي والفكري للمجتمع وتزول الى الابد من اذهـان « المتثقفين » فكرة ازدراء العمل الجسمي والتملص من تعاطيه على نطاق المجتمع وفي حدود الامور البتية اليومية ويتحول « الخدم » الى مواطنين منتجين ومحترمين بعد ان يتزودوا بدورهم بالثقافة النظرية الحديثة . ذلك لأن الاكثار من التعليم المهني لا يقتصر ـ بنظرنا ـ على توسيع المدارس الزراعية والصناعية وزيادة عددها بل يتعداه الى ما هو اهم منه : جعل « المثقف » النظري قادراً على تعاطي المهن المختلفة كجزء اساسي من ثقافته العامة من جهة وجعـل اربـاب المهن المختلفة قادرين على المعرفة النظرية مزودين بالثقافة العامة كجزء اساسي من ثقافتهم المهنية . ولا شيء اجدى من التعليم بالممارسة : الممارسة التي عن طريقها يغير المرء العالم المادي الذي يعيش فيه ويغير من عالمه الذاتي في آن واحد .

١٧ ـ <u>المؤتمرات التربوية</u> : ومن الأمور المهمة في حقـل التربية والتعليم (على الصعيدين الرسمي والشعبي) المؤتمرات التربوية التي تعقد بين حين وآخر على نطاق القطر وعلى الصعيد المحلي شريطة ان يساهم فيها الى جانب ممثلي الحكومة ورجال التعليم المواطنون الآخرون من المعنيين بشؤون التعليم ومن اولياء امور الطلاب ومن الطلاب انفسهم وان تبحث القضايا التعليمية الراهنة المتعلقة

بأهداف التعليم وباساليب تحقيقها وان يسود المناقشات وتبادل الآراء والخبر جو من الحرية والنظام واحترام الآراء ومناقشتها مناقشة علمية . ويتصل بذلك موضوع اقامة الدورات التربوية محلياً وعلى صعيد القطر يساهم فيها اعضاء الهيئآت التعليمية ورجال التعليم المختصون : يقدم فيها هؤلاء المختصون للمعلمين ما يستجد من قضايا نظرية في حقل التربية وعلم النفس ويبوح المعلمون بما لديهم من مشاكل وما يعترض سبيلهم من صعوبات تتعلق بهم من حيث المهنة وكمواطنين شريطة ان يتخذ المسؤولون الاجراءات الضرورية لمعالجة مشاكل المعلمين . اما بصدد ما يستجد من آراء في التربية وعلم النفس فنرى ـ بالاضافة الى ما يقوم به المختصون من محاضرات بشأنها ـ ان يكثر من اصدار الكتب والمجلات والمقالات وجعلها في متناول يد المعلم لقاء ثمن مادي زهيد . على ان يراعى في ذلك كله بالدرجة الاولى الوضع التربوي الراهن في العراق وتستشار النظريات الحديثة ـ والقديمة ـ بمقدار تعلقها بذلك ومساهمتها عملياً في تطوير عملية التعليم ورفع مستوياته وجعله اداة فعالة في خدمة الشعب .

١٨ ـ <u>قضايا تربوية أخرى</u> : هناك مجموعة أخرى من القضايا التربوية تستلزم الدراسة والاستقصاء لمعرفة اسبابها الكثيرة المتشعبة تمهيداً لايجاد الحلول المناسبة لها . وتأتي في مقدمة هذه القضايا من حيث الاهمية مسألة انقطاع الطلاب (في مراحل الدراسة المختلفة وبخاصة في مرحلة الدراسة الثانوية وبين البنين) عن مواصلة الدراسة انقطاعاً مؤقتاً احياناً ونهائياً احياناً أخرى . ونعني بالانقطاع المؤقت عن الدراسة التغيب عن الحضور الى المدرسة في بعض الدروس أو في بعض الأيام . أما الانقطاع النهائي فيتعلق ـ بالطبع ـ يترك المدرسة قبل اكمال مرحلة دراسية معينة أو عدم الاستمرار على الدراسة بعد انهاء مرحلة دراسية معينة . أما

اسباب الانقطاع التام أو المجزأ فهي بيئية في جذورها تكون الظروف المعاشية العائلية في مقدمتها احياناً وتكون المدرسة بنظامها الجامد أو بأساليب تدريسها الجافة أو بموضوعاتها العقيمة في مقدمة تلك الاسباب احياناً أخرى .

وقضية أخرى تستلزم الدراسة أيضاً هي قضية الطلاب المتخلفين عن زملائهم في بعض الدروس لمعرفة اسباب تخلفهم تمهيداً لازالتها على القدر المستطاع وبمقدار وقوعها ضمن امكانيات المدرسة والعائلة والظروف الاجتماعية العامة الأخرى . ومن المؤسف ان نذكر هنا ان الاتجاه السائد في الاوساط التعليمية العراقية في الوقت الحاضر يميل نحو القاء اللوم في تأخر الطالب عن زملائه في الدار على عاتق الطالب نفسه (وعلى ما يسمى تعسفاً بالبلادة أو قلة الاكتراث) مجرداً عن ظروفه البيئية العامة والخاصة داخل المدرسة وخارجها . يرافق ذلك وينتج عنه ان يعامل الطالب المتخلف بالشدة وبالازدراء (بدل التشجيع والتعاون) الأمر الذي يؤدي في كثير من الاحيان الى حدوث رد فعل لديه يدفعه الى ارتكاب مزيد من عدم الاكتراث واظهار مزيد من « البلادة » هذا مع العلم ان البيئة (المدرسية خاصة) كثيراً ما تكون العامل الاساسي في تأخر بعض الطلاب ثقافياً وفي تبليد أذهانهم وحرف سلوكهم عما ينبغي ان يكون عليه .

وقضية أخري اقرب بنظرنا الى ان تكون الجانب الايجابي لما ذكرناه من ان تكون قضية تربوية مستقلة بذاتها وفحواها : اهمال الطلاب المتفوقين في بعض المواضيع وعدم تشجيعهم تشجيعاً كافياً خارج الصف وخارج مفردات المنهج المقرر الأمر الذي يذوي امكانياتهم المبدعة ويكون احياناً عاملاً من عوامل اهمالهم أو تمردهم على نظام المدرسة والصف . ذلك لان افتقار هؤلاء الطلاب الى « الزاد » الفكري الملائم كماً ونوعاً كثيراً ما يضطرهم الى السير البطيء مع الآخرين في الصف فيقل ولعهم بالدروس وتتعطل ارادتهم في بذل المزيد من

الجهـــد وقد يؤدي ذلك بدوره الى قيامهم بأعمال سلبية ضارة بهم وبمجتمعهم على السواء .

وقضية رابعة على جانب كبير من الاهمية التعليمية والاجتماعية تستلزم العناية والبحث هي : ان تعليمنا يهمل ـ إلاّ بصورة نادرة وعرضية احياناً ـ أمر العناية بالصحة العقلية عند الطلاب وما يتصل بذلك وينتج عنه عن أمور تتعلق بصميم حياتهم العاطفية وبتهذيب اذواقهم وتنشيطها . وكثيراً ما يتعدى الأمر الطلاب الى المدرسين والى مدرسي المدرسين . اما الحياة العاطفية التي نحن بصددها فتتعلق من حيث جوهرها بالحس الاجتماعي المرهف وبالتلذذ بعمل الخير والقدرة على تعاطيه مع تقدير فاعليه وباستقباح الشر وفاعليه .

١٩ ـ موضوع الذكاء : وهناك أمر تربوي خطير هو موضوع « الذكاء » وعلاقته بتقدم الطلاب في الدراسة وفي القبول بالكليات ومعاهد الدراسة العليا . ولموضوع الذكاء جانبان : جانب اكاديمي وجانب عملي . يتعلق الاول منهما بالبحث في ماهية الذكاء من الناحية النظرية الصرفة وتحديد مميزاته العـــامة وطرق معرفته وقياسه . ويتصل الثاني بالآثار المترتبة على ذلك من الناحية العملية في تصنيف الطلاب الى مجاميع حسب ذكائهم وما يتصل بذلك من اتاحة الفرص امامهم للتزود بالتعليم في مراحله المختلفة وفي مجالاته المتعددة . وبما ان هناك اتجاهاً لدى بعض المختصين في جامعة بغـــداد نحو انشاء مراكز لاختبارات الذكاء ووضع مقاييس معينة لهذا الغرض تمهيداً لتطبيقها على الطلاب في المستقبل غير البعيد لتعين مدى صلاحيتهم لمواصلة تعليمهم العالي في كليات الجامعة المختلفة وما يتطلبه ذلك من جهود ومبالغ لشراء الاجهزة المختبرية اللازمة لذلك نرى ضرورة مناقشة الموضوع من اساسه آملين ان تؤخذ ملاحظاتنا بنظر الاعتبار وان تبذل الجهود والمـــال

المخصص لهذا الغرض على دراسة الاحوال الاجتماعية (وفي مقدمتها الاقتصادية) للطلاب لمعرفة مدى أثر بيئآتهم المحلية والعامة في اوضاعهم الدراسية وفي مستوى التفكير عندهم .

نستطيع ان نقسم الحياة العقلية عند الانسان الى جانبين : الامكانيات الموروثة غير المعبر عنها . والامكانيات المعبر عنها (بشكلها اولا الموروث بعد تفاعله مع البيئة وبشكلها المكتسب من البيئة ثانياً) . غير ان كثيراً من الناس (بضمنهم بعض علماء النفس وعلماء الحياة في الدول الغربية) يتحدثون ـ عند البحث في الجانب العقلي عند الانسان ـ عن الجانب الثاني بشقه الاول (أي الامكانيات الفكرية الموروثة المعبر عنها بنتيجة تفاعلها مع البيئة) ويسمونه بالذكاء . ذلك لأن الامكانيات العقلية الموروثة غير المعبر عنها لا سبيل الى معرفتها ناهيك البحث فيها من الناحية العملية . اما الامكانيات الفكرية المكتسبة فلا يدخلها اولئك العلماء في عداد الذكاء . مع العلم ان كثيراً من الظواهر النفسية التي عزاها اولئك العلماء الى الوراثة البايولوجية من الممكن ارجاعها ـ بعد التحليل الدقيق ـ كما سنرى الى الظروف البيئية العامة البعيدة والقريبة . والمباشرة وغير المباشرة . ولكي نوضح ذلك بأقصى ما نستطيع من الدقة والايجاز نرى ان نبحث اولا في مفهوم البيئة بمقدار ما يتعلق الامر بصلتها بالذكاء أو الامكانيات الفكرية الموروثة وان نناقش ثانياً الأسس التي استندت اليها مقاييس الذكاء الشائعة في كثير من الاقطار . تعني البيئة ـ الجغرافية والاجتماعية ـ (بمقدار ما يتعلق الامر بصلتها بالانسان) تفاعله المستمر مع مكوناتها التي لا تقع تحت حصر . وتفاعل الانسان مع البيئة (تأثيره فيها وتأثره بها) يتم عن طريق صلته باجزائها ومحتوياتها . ذلك لأن البيئة ليست اسماً لشيء واحد بل لمجموعة لا تحصى من الاشياء والحوادث والعلاقات التي يتعرض لها الانسان فيؤثر فيها ويتأثر بها بصورة عديمة الانقطاع في كل لحظة من لحظات

حياته مع اختلاف في درجات التأثير والتأثر حسب مكونات البيئة التي يتفاعل عملياً معها الانسان في فترة ما من جهة وباختلاف المراحل التي يمر بها الانسان أثناء نموه الفكري والجسمي والعاطفي من جهة اخرى . هـذا مع العلم أن تلك الآثار تحصل بصورة متدرجة (بالنسبة لتدرج الفرد في نموه الجسمي والفكري والعاطفي) يؤدي بعضها الى بعض ويستند بعضها الى بعض في كل لحظة من لحظات حياة الانسان . وكلما نما الانسان إتسع افقه ـ اي كثرت عوامل البيئة التي يتفاعل معها وتغيرت علاقاته بها وموقفه منها . هذا مع العلم ان الانسان يتعرض لتأثير البيئة قبل ولادته ببضعة شهور . فقد دلت الأبحاث العلمية الأخيرة على مدى أثر صحة الحامل في الجنين وما تحدثه انفعالاتها وتغذيتها من ناحية التغيرات الكيميائية في جسم الجنين وفي مقوماته العامة . ومن الممكن تقسيم البيئة بمقدار تعلقها بالانسان في اية لحظة من لحظات حياته الى ثلاث مجاميع . أولاً : مجموعة العوامل البيئية التي تسمح (مع اختلاف نسبي بينها) للامكانيات الفكرية الموروثة للتعبير عن نفسها . ثانياً : العوامل البيئية التي تخمد إمكانيات الفرد الموروثة . وثالثاً العوامل البيئية التي لاتتفاعل عملياً مع الفرد في فترة ما ولكنها مع ذلك قابلة للتفاعل معه في المستقبل القريب والبعيد . مع العلم أن الانسان في علاقته بالبيئة يؤثر فيها ويتأثر بها بصورة عديمة الانقطاع : فهو سلبي ـ إيجابي معاً في علاقاته بها : يغيرها وتغيره بصورة مستمرة : يتغير تركيبه وفقاً لمستلزماتها كما تتغير مواقعه منها وفقاً لمستلزمات « انسجامه » معها . ومع العلم ايضاً ان تركيب الأفراد فسلجياً يكاد يكون متماثلاً إلاّ في الحالات الشاذة المرضية ولكن درجات تفاعل كل منهم مع عوامله البيئية ـ المباشرة ـ تختلف فيما بينها فتختلف أنماط سلوكهم واستجاباتهم الفكرية .

ويمكننا ـ لغرض التوضيح ـ ان نشبه البيئة بحديقة واسعة فيها الأشجار

(المثمرة : الحلوة والمرّة وفيها الأشواك . . .) منتشرة في أرجائها بنسب يختلف إكتظاظها من حيث الكميـة والنوع . وان نشبـه افراد المجتمع بالناس المنتشرين داخل الحديقة الذين يتنالون فواكهها الحلوة والمرة وأشواكها ويسهرون على إدامتها وتطويرها بنسب مختلة في الكمية والنوع بحسب مواقعهم فيها ألأمر الذي يحدث بينهم اختلافات كبيرة وكثيرة في اســتثمار طاقاتهم الموروثة الجسمية والفكرية فتتكيف أجسامهم وعقولهم (مع أتفاقها في الهيكل العــام) بحسب ما يتناولونه من الطعام (كمية ونوعاً) وما يبذلونه من جهود جسمية وفكرية فردية وعلى صعيد الجماعة . وهذا يعني أن بعضهم يستثمر من إمكانياته الموروثة مقداراً أكبر ممـا يستثمره غـيره فتظهر الفروق الكبرى بينهم (مـع أن وراثـاتهم متقاربة في أسسها) ذلك لأنه توجد في كثير من المجتمعات فجوات ثقافيــة واقتصادية وسياسية كثيرة وكبيرة بين الافراد والفئآت تختلف سعتها ومقدارها باختلاف الانظمة السياسية والاقتصادية السائدة . وهــذا يعني ان في كثير من المجتمعات ـ وخاصة المتخلفة منها ـ يحدث نفع بعض الافراد مادياً وثقافياً على حساب بعض آخر . فتبرز كفايات موروثة ومكتسبة وتطمر أخرى . يحصل هذا للأفراد والفئآت كما يحصل للكفايات نفسها في مختلف المجالات عند كل منهم بالنسبة لبعضها . وكلما اتسعت الفجوات (الثقافية والسياسية والاقتصادية) بين المواطنين وزاد مقدارها كثر عدد الكفايات المطمورة وغـير النامية أو النامية بغير الاتجاه السليم . والعكس صحيح أيضاً . ولعل ذلك يفسر لنا الاختلاف الكبير الذي نشاهده في الوقت الحاضر مثلاً بين المجتمعات الراقية حضارياً وبين المجتمعات المتخلفة والبدائية من جهة وبين مختلف أفراد المجتمع الواحد وفئآتـه من جهة أخرى . وهــو نفسه يفسر لنا أيضاً الاختلاف الكبير الذي نشاهده في كل مجتمع بين فترات مختلفة من تاريخه وبين افراده وفئآته في فترات مختلفة من

تاريخه وبين افراده وفئاته في فترات مختلفة من تاريخهم . وما التقدم العلمي الحديث في كثير من الاقطار (التي كانت الى وقت قريب في مؤخرة الركب الانساني في ميدان الحضارة) إلاّ أحد الامثلة على ما ذكرناه . فلم تتبدل الجوانب البايولوجية الموروثة في افراد تلك المجتمعات وانما تغيرت ظروفهم السياسية والاقتصادية الأمر الذي سمح لامكانياتهم الفكرية (عن طريق تهيئة الظروف الملائمة للبحث العلمي الدقيق إيجابياً) بالتفتح والابداع والازدهار وذلك بعد ان ازالت عن طريقهم العقبات التي أدت الى ضمور تلك الامكانيات في السابق .

وفي ضوء ما ذكرناه نستطيع أن نقول إن تقدم الانسان من الناحية العقلية في الوقت الحاضر ناتج عن تقدمه البيئي الثقافي وسبب من أسباب حدوثه في آن واحد . وإن التفاوت في الانجازات الحضارية لدى الشعوب المختلفة راجع الى تفاوت مستوياتها الثقافية التي هي نتاج أوضاعها السياسية والاقتصادية لا الى تفاوت مستوياتها الفكرية الموروثة . وما التخلف الفكري عند كثير من الشعوب (وعند كثيرمن الأفراد ضمن كل شعب) إلاّ نتاج التخلف الثقافي العام ومايرافقه ويتعلق به من تخلف سياسي واقتصادي . فبدائية التفكير عند الشخص البدائي (وفي المجتمع البدائي) ناتجة بالدرجة الأولى عن بدائية بيئته . غير أن البدائية الفكرية بدورها تعمل بشكل مستمر على تثبيت بدائية البيئة نفسها . وهكذا .

هذا مع العلم أن بدائية التفكير وبدائية البيئة أمران نسبيان من جهة وأن الشخص البدائي يتقن أموراً ـ بالنسبة لبيئته ـ لايستطيع أن يتقنها بدرجته الأشخاص غير البدائيين من جهة أخرى . فبراعة الفلاح في تسلق النخيل مثلاً في إحدى قرى العراق الجنوبية لاتصل إليها محاولات الكثيرين من المتعلمين وأرباب الشهادات العالية في بغداد . حصل ذلك بالطبع نتيجة التماسّ المباشر بين الفرد وبيئته المباشرة وانصراف كل من الجانبين الى عمل يختلف في جوهره عن عمل الآخر .

وعندي انه لافرق من حيث الأساس ـ بين الامكانية الفكرية الموروثة لدى الانسان وبين الامكانية الكامنة في أية مادة جامـــدة (بمقاييسنا الحاضرة) كالامكانية في الطاقة النووية . فكما أن الامكانية في طاقة نواة الذرة يمكن أن تعبر عن نفسها بأشكال مختلفة (يزداد عددها ويختلف نوعها بازدياد صلتها أثناء التفاعل بالعوامل البيئية المختلفة) فكذلك الامكانية الفكرية الموروثة لدى الانسان . هذا مع العلم أن الامكانية الفكرية عند الانسان أوسع مدى وأكثر مرونة وأقدر على الانتشار كلما تهيأت لها الظروف البيئية الملائمة وانفتحت أمامها آفاق جديدة تنتزعها من مكمنها وتهيء لها وسائل النمو والتعبير . ومن الممكن (لتوضيح ذلك) أن نشبه البيئة بالارض (بطبقاتها الجيلوجية المختلفة) وأن نشبـــه الامكانيات الفكرية الموروثة بالمعادن المطمورة داخلهـا [بمختلف طبقاتها] . والبيئة [من حيث طمرها الامكانيات الفكرية الموروثة] كالأرض من حيث طبقاتهـــا ـ يقع بعضها فوق بعض بالنسبة للزمن . ولهذا وجب التنقيب عنها على غرار التنقيب في طبقات الأرض عن الثروة المعدنية الكامنة فيها . فكما أن لدينا علم طبقات الأرض للبحث عن المعادن المطمورة فيها فكذلك يجب أن يكون لدينا علم طبقات الفكر. الذي هوفي أساسه [يستند أولاً وقبل كل شيء] على تحسين الظروف البيئية العامة للأفراد [في جميع نواحيها داخل المدرسة وخارجها] . ذلك لأن المعادن الفكرية الموروثة [إذا جاز هذا التعبير] لاتظهر كما سلف أن ذكرنا [ولا تزدهر بالطبع] وهي مجردة عن العوامل البيئية المختلفة . ومما يؤيد وجاهة ما ذهبنا إليه هو أننا نشاهد تحسيناً ملحوظاً يحصل في تفكير الأفراد كلما تحسنت ظروفهم البيئية العامة . يصدق ذلك على الأفراد المختلفين ضمن حدود المجتمع كما يصدق على المجتمعات نفسها .

ذلك ما يتصل بمفهوم البيئة بمقدار ما يتعلق الأمر بصلتها بالذكاء . أمـا مناقشة أسس اختبارات الذكاء فنرى قبل التحدث عنها أن نشير هنا الى أن علماء

النفس الذين يؤمنون بالذكاء الموروث وبقياساته - على اختلاف مدارسهم - لم يتفقوا على تعريف مشترك للذكاء. ولكنهم - مع ذلك - يرون إمكانية قياسه بالقياسات العقلية المعروفة [الفردية والجماعية] التى تعرضت في السنين الأخيرة الى نقد علمي أفقدها مقوماتها الأساسية. من ذلك مثلاً أنها وضعت لتقيس « شيئاً » لم تحدد طبيعته تحديداً علمياً. وانها تهمل أثر البيئة في الذكاء وفي مقدمتها اثر المحفزات والدوافع التي تحث الفرد على استثمار أقصى ما لديه من إمكانيات فكرية. أي أنها لاتهتم كثيراً بالجوانب العاطفية التي تدفع الانسان الى العمل سلباً وإيجاباً. فكثيرون من الناس يبدون في كثير من الأحيان ما يمكن أن يوصف - على ظاهره - بأنه ضعف في التفكير واستجابة فكرية غير ناجحة لمعالجة ما يعترض سبيلهم من صعوبات في جميع أوجه الحياة. على أن أسباب ذلك كثيراً ما تعود - لا الى نقص في مستويات تفكيرهم - بل الى مواقفهم العاطفية السلبية من المشكلة التي أمامهم من جهة والى نقص في المعرفة المتعلقة بالمشكلة نفسها من جهة أخرى. ويعالج ذلك بالطبع عن طريق القيام بعمل ايجابي عاطفياً ومن ناحية المعرفة: فتستبدل مواقفهم العاطفية السلبية بما يقابلها ايجابياً - عن طريق خلق ظروف موضوعية ملائمة - ونهيء لهم من المعرفة النظرية ما يساعدهم على التزود بمتطلبات حلها حلاً ناضجاً. هذا الى أن اختبارات الذكاء تضع مشاكل مصطنعة كثيراً ما لا يشعر الشخص الذي يقاس ذكاؤه أنها مشاكله فلا يبذل فيها الجهد المطلوب. هذا مع العلم أن الانسان يستجيب للمشكلة التي تواجهه [بكليته] بذكائه وبخبرته ومعرفته المكتسبة. يضاف الى ذلك أن كثيراً من الأبحاث الحديثة في علم النفس ألقت كثيراً من الضوء على أثر البيئه في الذكاء. فقد وجد مثلاً أن حاصل ذكاء الزنوج القاطنين في شمالي الولايات المتحدة أرقى من حاصل ذكاء زملائهم في الجنوب [لاختلاف الظروف البيئية العامة]. كما وجد أيضاً أن ذكاء بعض الزنوج في الشمال أرقى من ذكاء بعض السكان

البيض في الجنوب . يضاف الى ذلك أن اختبارات الذكاء تستند - من حيث الأساس - على فكرة خاطئة مأخوذة من الابحاث التجريبية في العلوم المختبرية كالفيزياء والكيمياء . فقد ظهر لبعض علماء النفس [خطأ] أن من الممكن إجراء تجارب على الأفراد [في مختبرات علم النفس] على غرار التجارب التي يجريها علماء الكيمياء [في المختبر] على المواد الكيمياوية المعروفة . وقد فاتهم أن يتذكروا أن الانسان كائن حي نشط [يختلف في هـــذه الناحية كل الاختلاف عن الهيدروجين أو الآزوت] فلا يمكن [على هذا الأساس] أن تعزل علاقات الانســـان ببيئته [أو بعض جوانبها] عزلاً تاماً مختبرياً كما هي الحال في الأوكسجين مثلاً . يضاف الى ذلك أن العلاقات السابقة للأوكسجين ببعض جوانب البيئة [التي يمكن تجريده عنها مختبرياً كما ذكرنا أثناء دراستنا علاقاته الجديدة بجوانب أخرى من البيئة] لا تؤثر في سلوكه الجديد سلباً أو ايجاباً . أما عند الانســـان فالأمر على العكس من ذلك تماماً لأن آثار البيئة [بنوعيها] في سلوكه وتفكيره لا تزول تماماً [وإن اختلفت في درجتها بين حين وآخر] . هذا بالاضافة الى أن الانسان يتأثر [من النواحي الفكرية والجسمية والعاطفية] بالبيئة بنوعيها بنسب مختلفة بين الأفراد وبين الفرد نفسه بين حين وآخر قبل ولادته عن طريق الدم أثناء فترة الحمل كما ذكرنا . هذا مع العلم أن القوى العقلية تختلف عن مظاهر الجسم فيما يتصل بتأثرها بالمقياس الذي يستعمل لقياسها . فوزن الانسان أو طوله لا يتأثر بمقاييس الوزن أو الطول التي تطبق عليه غير ان ذلك يختلف كلياً بالطبع في قضية قياس القوى العقلية لدى الانسان . ذلك لأن الشخص يتعلم من المقياس نفسه . فاذا طبق عليه ثانية تغيرت الدرجات التي يحصل عليها واذا طبق عليه غيره انتفع الطالب من النواحي المشتركة بين المقياسين . يضاف الى ذلك بالطبع تأثر الشخص المقاسة قواه العقلية بالظروف التي يجري فيها تطبيق القياس بما في ذلك

الشخص الذي يجريه .

أما استدلال بعض علماء النفس على أن تفاوت مستويات التفكير عند الأفراد راجع الى تفاوت ذكائهم الفطري الموروث مستندين على التجارب التي أجروها على أطفال المياتم [باعتبار تشابه بيئتهم مع اختلاف قواهم العقلية الموروثة] وعلى التوائم المتماثلة التي تخضع لعوامل بيئية مختلفة [باعتبار تشابه قواهم العقلية الموروثة] فمردود : ذلك لعدم تشابه العوامل البيئية الخاصة عند التوائم من جهة ولا مكانية تشابه العوامل الوراثية عند اطفال المياتم . وما يصدق على هؤلاء يصدق على اطفال الطبقات الدنيا في المجتمع غير العادل وعلى المجتمعات البدائية .

وأما قولهم ان الذكاء الفطري الموروث يصل منتهاه في النمو عند الشخص بين السنة الرابعة عشرة من عمره والسادسة عشرة وان نمو الذكاء يقف عند سن العشرين ثم يبدأ بالتناقص وان مقدار الذكاء الموروث لا يمكن أن يرتفع إلا بمقدار خمس درجات الى العشرة [والأدلة التي يقدمونها على ذلك] فمستند الى اختبارات الذكاء التي من الممكن إرجاع الكثير من نتائجها الى البيئة لا الى الوراثة بمعناها الفسلجي البايولوجي المعروف . هذا مع العلم أن في كثير من التجارب التي أجريت في الولايات المتحدة وانكلترا استطاع بعض المربين أن يرفعوا درجة ذكاء بعض الاطفال بمقدار [٣٠] درجة . ومع العلم أيضاً أن كثيراً من العوامل النفسية العاطفية [كالقلق والحيرة وعدم الطمأنينة] تلعب دوراً فعالاً في إخفاء الذكاء الفطري الموروث وفي إذوائه .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع أن نقول بقدر ما يتعلق الأمر بالقوى الفكرية الموروثة لدى الانسان من حيث تفاعلها المستمر مع الطبيعة والمجتمع ومن حيث أثر التعليم في استثمارها : إن الانسان جزء لا يتجزأ

ـ إلاّ لغرض الدراسة النظرية ـ من الطبيعة والمجتمع . وهو خاضع لهما ومسيطر عليهما في آن واحد : يؤثر فيهما ويتأثر بهما مادام على قيد الحياة . ولا يمكننا ـ والحالة هذه ـ ان نفهم طبيعة الانسان ومظاهر نشاطه فهما صحيحاً إلاّ إذا اخذنا بنظر الاعتبار صلاته بالبيئة والآثار المتقابلة التي يتركها كل منهما في الآخر . وهذا يعني انه لا يمكن للباحث ان يفهم كيان الانسان وانماط سلوكه وتفكيره فهماً صحيحاً إذا اعتبره كياناً مستقلاً قائماً بذاته وأهمل ـ عن دون قصد ـ العوامل البيئية (القريبة والبعيدة ، المباشرة وغير المباشرة) التي تؤثر فيه ويؤثر فيها على الدوام . مع العلم ان الانسان يحاول (مادام يقظا وفي حالة جسمية وفكرية وعاطفية سليمة) ان يجعل صلاته بالبيئة موضوعة بشكل يساعده على ادامة حياته وتقدمها في جوانبها المتعددة . أي انه يسعى لتطمين حاجاته الاجتماعية والبايولوجية الكثيرة العدد التي يزاحم بعضها بعضاً الأمر الذي يجعل الانسان مضطراً ـ لكي يوازن بينها ـ أن ينتقي منها ما هو ضروري في اوانه مستعيناً بتفكيره أو عقله أو ذكائه . وما التفكير أو العقل أو الذكاء إلاّ ذلك النوع من السلوك الذي يبديه الانسان عند تفاعله مع البيئة تطميناً لحاجاته المشار اليها . ولهذا فانه يتعلم العقل أو التفكير أو الذكاء كما يتعلم التدخين ويحصل عليه بواسطة علاقاته مع البيئة . ولهذا أيضاً انه من الجائز ان يكون لدى الانسان اكثر من عقل . وقد يصبح بلا عقل متى اخفق في ايجاد حلول ملائمة للمشكلات التي تواجهه . غير ان العقل وان كانت محتوياته مكتسبة إلاّ ان اسسه الفسلجية البايولوجية موروثة . غير انها ـ من حيث الوراثة ـ متقاربة في الأفراد الأسوياء وهم اغلبية السكان على صعيد القطر وعلى النطاق العالمي . واذا كان الأمر كذلك اصبح بمقدور الباحث ان يعزو الفروق التي يشاهدها بين الافراد من حيث قواهم العقلية وإنتاجهم الفكري الى اختلاف بيئاتهم الاجتماعية بالدرجة الاولى وفي مقدمتها التعليم المدرسي حيث يزود الانسان

بالمعرفة النظرية (محتويات العقل) . غير ان المعرفة النظرية ـ مع هذا ـ وان كانت شرطاً اساسياً لتكوين العقل إلاّ ان العقل لا يتكون ـ بصورة كاملة ـ بمجرد استيعابه اياها . أي ان العقل لا يتكون إلاّ اذا استوعب الانسان مقداراً معيناً من المعرفة المتصلة بموضوع من الموضوعات بحيث يستطيع الاستعانة به لحل ما يجابهه من المشاكل ذات العلاقة به . والعقل اثناء مواجهته المشكلة يسير ـ كما يذكر كبار المربين ـ وفق خطة واضحة متصلة الاجزاء . فاذا عرفها المعلم وسار وفق مستلزماتها في سلوكه وتعليمه امكن غرسها في الطلاب وتعويدهم عليها بشكل لا يختلف من حيث الأساس عن اكتسابهم عاداتهم الأخرى . وقبل ان نستعرض سير العقل اثناء معالجة المشكلة المراد حلها يجمل بنا ان نشير الى الامور التالية التي نرجو ان يأخذها المعلم بنظر الاعتبار عند سعيه لغرس عادة التفكير عند الطلاب . اولاً ـ يجب ان تتذكر دائماً ان الانسان كائن حي نشط ما دام يقظا وفي حالة جسمية وفكرية وعاطفية تسمح له بالتعبير عن نشاطه بغض النظر عن مقداره أواتجاهه . ذلك لأن النشاط يأخذ اشكالاً مختلفة الاتجاهات والدرجات . ولا يخرج هـذا النشاط من ان يكون سلسلة من الاستجابات التي يقوم بها الانسان وتستلزمها علاقاته بـالبيئة . هذا مع العلم ان التفكير احد الوسائل التي يستعين بهـا الانسان في مغالبة الطبيعة والمجتمع . وهـو ايضاً على درجات ومراتب تختلف سعة وعمقاً : يختلف عمقه ومداه ـ في حالة استعانة الانسان به ـ باختلاف نوع المشكلة التي يواجهها ودرجة تعقيدها بالنسبة له اثناء مواجهته اياها . ثانياً ـ ليس التفكير شيئاً كامناً في دماغ الانسان وتثيره المشكلات بل هو شيء يحدث بنتيجة العلاقة بين الانسان والمشكلة . ولهـذا لا يمكن ان يحدث التفكير إلاّ اذا توافر هذان العاملان : الانسان من جهة ومشكلة لابد له من حلها عن طريق التفكير من جهة أخرى . ثالثاً ـ هناك انواع من التفكير بعضها افضل من بعض . وبمـا ان الغاية القصوى للتفكير هي التغلب

على المشكلات التي تواجهها فان وجه المفاضلة بين انواع التفكير ينحصر في مدى قيام كل منها بذلك الواجب على وجهه الأتم . وافضل انواع التفكير هو الذي يكون احتمال مساعدته على حل المشكلة اكثر من غيره . وهو وحدة فكرية مترابطة الأجزاء ذات بداية ونهاية معينتين يسير الفكر الانساني اثناءها بخطوات متلاحقة يستند كل منها الى ما قبله ويسند ما بعده : يبدأ بمواجهة المشكلة وتحديدها واقتراح الحلول الملائمة لها ويختبر تلك الحلول ويوازن بينها وينتهي بالتغلب عليها . ولا يشترط حتماً ان يكون عدد تلك الخطوات متساوياً في جميع الحالات الفكرية . ولا يشترط كذلك ان تتعاقب تلك الخطوات بالترتيب الذي سنذكره في جميع الحالات التفكيرية . ولا يشترط أيضاً ان تكون تلك الخطوات متساوية الأهمية في العملية الفكرية الواحدة . فبعضها أهم من بعض بالنسبة لمقدار مساهمته في حل المشكلة . وبما ان عملية التفكير تستغرق زمناً يتوقف طوله على صعوبة المشكلة بالنسبة للشخص الذي يواجهها فان ذلك الزمن يتوزع على خطوات التفكير - بغض النظر عن مقدارها - توزيعاً لايشترط فيه ان يتساوى فيها . ولايشترط كذلك ان تستغرق الخطوة التفكيرية - في حالة وجودها - في عمليات تفكيرية مختلفة مقداراً واحداً من الزمن . كل ذلك يتوقف على صعوبة المشكلة بالنسبة للشخص الذي يواجهها .

اما خطوات التفكير - أو اسس الطريقة العلمية في الواقع - فهي : (١) الاحتمالات - المتعددة التي ترد الى الذهن في العادة (عند وجود الانسان والمشكلة التي لابد له من التغلب عليها - رياضية أو في الفيزياء أو التاريخ أو مشكلة عائلية الخ . . .) والتي يستطيع الذهن ان يستعين بأحدها للتغلب على المشكلة . وتكون تلك الاحتمالات كثيرة العدد احياناً أو قليلته احياناً أخرى : يتوقف مقدارها على مدى صعوبة المشكلة بالنسبة للشخص . وتتوارد تلك الاحتمالات للذهن بصورة اوتوماتيكية عفوية في أول الأمر . (٢) يمعن الذهن النظر في تلك

الاحتمالات ويوازن بينها في ضوء علاقتها بالمشكلة التي بين يديه ويسقط من حسابه جميع الاحتمالات التي لاتعينه على الحل الصحيح . (٣) يرشح احد الاحتمالات نفسه للنظر في امكانية اعتباره الاحتمال الوحيد لحل المشكلة . على ان التريث في التسليم بذلك أمر مرغوب فيه في مثل هذه الحالة . وما التريث في الواقع (وهو غير التردد بالطبع) إلاّ عملية رجوع الذهن مرة أخرى الى المشكلة في ضوء الاحتمالات ذات العلاقة بحلها . (٤) وهنا اما ان يقوى يقين الذهن في الاحتمال المرشح أو ان يتسرب الشك اليه فيتراجع مؤقتاً من مكانه الحالي الى المكان الذي انتقل منه في الخطوة السابقة فاحصاً باحثاً وممعناً النظر من جديد في المشكلة وامكانيات حلها . وقد يقلع الذهن عن قبول ذلك الاحتمال ويتبنى بدله احتمالاً سبق ان عزف عنه . وقد يهتدي اثناء بحثه الى ايجاد احتمال جديد . وهنا يعود الذهن مرة ثانية الى عملية الموازنة ... أي انه يتراجع مؤقتاً لغرض التقدم بشكل مركز ودقيق . (٥) اخراج الاحتمال الوحيد من حيز التفكير الى حيز العمل وتوجيه السلوك وفقاً لذلك .

تلك هي خطوات التفكير في العمل العلمي وفي العمل الاجتماعي المتزن . والدعوة الى تربية التفكير عند الناشئة والى تزويدها بالمعرفة العلمية تهدف في جوهرها ـ بالاضافة الى تزويدها بالمعارف الصحية النافعة ـ الى تكوين عادة التفكير السليم عندها لمواجهة مشاكلها التعليمية وغير التعليمية داخل المدرسة وخارجها بروح الضبط العلمي الذي اشرنا اليه . ولهذا فان التعليم السليم يجب ان يبتعد عن الاعادة الروتينية للمعرفة لمجرد حفظها حفظاً آلياً ـ سواء أكان ذلك في حقل المعرفة الاجتماعية أم في مجال العلوم والرياضيات ـ وان ينمي في الطلاب روح الموازنة بين الاشياء والقدرة على التحليل والنقد ... ولا يتسنى انجاز ذلك على وجهه الأتم إلاّ اذا ساد المدرسة والصف جو علمي يسمح بتبادل الآراء

بعقدها ويستند على تربية فن التحدث والاصغاء وإلاّ اذا طرح المدرس ـ كلما كان ذلك ممكناً ـ مشاكل تسترعي الانتباه وتكون على درجة من الصعوبة ـ بالنسبة للطلاب ـ بحيث تتحدى التفكير وعلى درجة من السهولة بحيث يستطيع الطالب ان يواجهها بشجاعة وتصميم . ذلك لان المشكلات وان كان كل منها ـ بعد التحليل الدقيق ـ وحدة قائمة بذاتها وما يصلح لحل بعضها قد لا يصلح لحل بعض آخر أو لحلها هي نفسها تحت ظروف مختلفة إلاّ ان المرء من الجهة الثانية مدعوّ الى ضرورة الانتفاع بخبرته السابقة وبمعرفته (وخبرة غيره ومعرفته) اثناء تلمسه حلولاً سليمة لمشاكله الجديدة .

* * *

الفصل الثالث

اقتراحات لتطوير التعليم في العراق

١ ـ مرحلة التعليم الابتدائي :

ذكرنا أنه نظراً لأهمية التعليم وأثره في تقدم المجتمع مادياً وثقافياً وبالنظر للعناية البالغة التي توليها الأمم المتقدمة للتعليم ـ كماً ونوعاً ـ ولأسرة التعليم من رعاية وتشجيع وبالنظر للسياسة الاستعمارية الرجعية التي اتبعها حكام العراق قبل ١٤ تموز ١٩٥٨ لتقليص التعليم وإفساده وإهانة أسرته فان النظام الجمهوري الذي انبثق في إعقاب الثورة المباركة وبسببها يستلزم [لتثبيت أسسه الديمقراطية وتطويرها من جهة وللنهوض بالبلاد ثقافياً ومادياً من ناحيــة ثانية ولتنشئة جيل متين الخلق والذهن والجسم ثالثاً] الاهتمام البـالغ بنشــر التعليم وتحسين نوعه في مراحله المتعددة وبفروعه المختلفة من الناحيتين النظرية والعملية على السواء . وكذلك الاهتمام البالغ بالأسرة التعليمية ورعايتها مادياً ومن الناحية الأدبية . كما ذكرنا أيضاً أن أنظمة التعليم في الدول المتقدمة [على اختلاف أنظمتها السياسية والاقتصادية] تسير وفق المبدأ التالي [مع اختلاف في فترات التعليم بالنسبة لمراحله المختلفة : جعل التعليم الابتدائي إلزامياً لجميع الأطفال في سن معينة [الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ـ في العادة - بين السابعة والثانية

عشرة باعتباره حقاً مشروعاً لهم وواجباً من واجبات الدولة لتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي يحتاج اليها المواطنون كحدّ أدنى لثقافتهم العامة في تفهم ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات وكأساس لمتابعة تعليمهم في مراحله اللاحقة إذا أتيحت لهم الفرص اللازمة [التي تعمل الدولة الحديثة لاتاحتها لهم بالقدر المستطاع] . ويميل كثير من الدول المتقدمة الى تعميم التعليم الثانوي كذلك وتوسيعه وجعله إلزامياً للمواطنين الذبن تتراوح أعمارهم ـ في العادة ـ بين الثانية عشرة والثامنة عشرة عندما تتوافر الآمكانيات الضرورية له . أما التعليم العالي فتسير الدول المتقدمة فيه [مع التوسع فيه على القدر المستطاع] من حيث المبدأ على أساس حصره بالطلبة الأكفاء [بعد قياس ـ كفاياتهم بوسائل عملية معروفة وإن اختلف نوعها باختلاف الأقطار] من جهة وجعله يزود المجتمع بما يحتاج اليه من اختصاصيين في مختلف مناحي الحياة والاختصاص من جهة ثانية واتخاذه أساساً لمتابعة البحث العلمي النظري وتطويره في شتى فروع المعرفة من جهة ثالثة . واقترحنا أن يسير التعليم في العراق [في اتجاهاته العامة] على الأسس الآنفة الذكر . غير أن حاجة البلد الى الاعمار الشامل في جميع نواحيها وسد أوجه النقص الكثيرة التي ورثناها من العهد الملكي السابق لكي يتقدم القطر بشكل متناسق بحيث لايطغى جانب فيه على حساب غيره . وما يتطلبه ذلك من صرف مبالغ جسيمة لاتقوى على تحملها ميزانية الدولة في المرحلة الحاضرة يضطرنا ذلك كله فيما يتعلق بموقف الحكومة من التعليم في هذه المرحلة بالذات الى إعطاء الأولوية في مشاريع الاعمار الاجتماعي الشامل الى التعليم الابتدائي الذي هو أساس نظام التعليم . ويأتي بعده التعليم الثانوي فالجامعي وفي مقدمته التعليم المهني الزراعي والصناعي لجعله ملائماً للتطور السريع المرتقب الحدوث في جمهوريتنا من ناحية وقادراً على سد حاجة البلد الى الاختصاصيين في فروع المعرفة المختلفة من ناحية

ثانية وعاملاً على تهيئة الظروف لتقدم الأبحاث العلمية النظرية على المستوى الرفيع من ناحية ثالثة .

وقد اظهرت الاحصائيات المتوافرة لدى صاحب هـذا البحث ان مجموع الاطفال في العراق الذين هم في سن التعليم الابتدائي (اي الذين تتروح اعمارهم بين السنة السابعة والسنة الثانية عشرة) في العام الدراسي ١٩٥٩/١٩٦٠ (العام الذي بدأت فيه هذه الدراسة (١٫١٥٠٫٧٦٥) طفلاً الذكور منهم (٥٧٥٫٣٦٣) والاناث (٥٧٥٫٤٠٢) . ويبلغ عدد المسجلين منهم في التعليم الابتدائي للعـام الدراسي المنصرم [٥٠٣٫٤١٣] تلميذاً الذكـور [٣٧٢٫٣٧٥] والأنـاث [١٣١٫٠٣٨] بعــد أن استبعدنا من العــدد الأصلي للتلاميذ المسجلين فعلاً في المدارس الحكومية والأهلية الموجودة في مرحلة التعليم الابتدائي زهاء [١٥ ٪] من مجموع تلاميذ المدارس الصباحية للبنين البالغ عددهم [٤١٥٫٠٧١] وللبنات البالغ عددهن [١٤٧٫١٨٣] باعتبارهم تجاوزوا السنة الثانية عشرة من أعمارهم وذلك بسبب الرسوب أو التسجيل في الصف الأول بعد السنة السابعة من العمر . وزهاء [٧٥ ٪] من مجموع تلاميذ المدارس المسائية للبنين البالغ عددهم [٥٣٫٤٦١] والبنات البالغ عددهن [٨٫١٠٥] باعتبارهم تجاوزوا السنة الثانية عشرةمن سنهم . وزهاء [٤٠ ٪] من مجموع تلاميذ المدارس الأهلية الصباحية البالغ عـدد البنين منهم [١٠٫٣٣٠] والبنات [٦٫٥٠٨] باعتبارهم دون السنة السـابعة من عمرهم . وهـذا يعني أن مجموع الأطفـال غير المسجلين في المدارس الابتدائية بسبب عدم توافر الامكانيات المدرسية لهم [٦٤٧٫٣٥٢] طفلاً من بينهم [٢٠٢٫٩٨٨] من الذكور و [٤٤٤٫٣٦٤] من الأناث .

وهذا يعني أننا نحتاج الى توفير [١٦١٩] مدرسة و [٦٤٧٤] معلماً لاستيعاب الاطفال [الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم غير مسجلين فيه وذلك بالنسبة لعام ١٩٥٩/١٩٦٠ الدراسي على أساس مدرسة واحدة لكل [٤٠٠] طفل ومعلم واحد لكل [١٠٠] طفل : وهو الحد الأعلى في مثل هذه الأمور.

ولما كان تحقيق ذلك من الناحية العملية يتعذر بل يستحيل من ناحية التخصيصات المالية ومن ناحية الامكانيات الأخرى فاننا نرى أولاً - قبول مبدأ التعليم الابتدائي الالزامي والبدء بتطبيق المشروع في بداية الأمر في مناطق معينة [تسمح ظروفها العامة وتساعد على إنجازه] وفيما يتعلق بالذكور فقط والتوسع تدريجياً في تطبيقه خلال مدة لاتتجاوز خمس سنوات بحيث يشمل الذكور جميعاً في نهايتها شريطة أن نكثر من قبول الطالبات في المدارس الموجودة فعلاً وأن نوسعها ونكثر من المدارس المختلطة . على أن يتم إنجاز المشروع بكامله على نطاق القطر وللبنين والبنات في مدة أقصاها عشر سنوات . وبما أن تحقيق ذلك يستلزم أبنية جديدة كافية وعدد ملائم من المعلمين وتوفير الكتب ووسائل الايضاح والأثاث واللوازم المدرسية الضرورية فاننا نقترح تخصيص المبلغ المناسب لغرض إنشاء أبنية المدارس الأبتدائية على أن يراعى في إنشائها الاقتصاد التام وأن يستعان على القدر المستطاع باشراك السكان محلياً وعلى نطاق القطر بالمساهمة مالياً وعن طريق المساهمة في البناء نفسه . وان يستفاد من المواد الأولية المحلية للبناء و أن يقتصر على الأجزاء الضرورية جداً من الأبنية . أما الخطوط العامة التي نرى أن يتناولها تطوير التعليم في العراق من هذه الناحية فيمكن تلخيصها على الشكل التالي : فيما يتعلق بمرحلة التعليم الابتدائي حيث يبدو لنا أن الضرورة تدعو كما ذكرنا الى قبول مبدأ التعليم الابتدائي الالزامي في هذه المرحلة من تاريخنا باعتباره حقاً مشروعاً لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السابعة والثانية عشرة

وواجباً أساسياً من واجبات الدولة ويطبق تدريجياً بشكل قابل للتوسع كلما دعت الحاجة اليه على الشكل الذي ذكرناه . وإن تبنى المدارس الجديدة [وبخاصة في القرى والأرياف] في مراكز وسطى بالنسبة لكل مجموعة منها مكتضة بالسكان شريطة أن تدرس الجهات المسؤولة [في وزارة المعارف وفي وزارة الداخـــلية : الادارة المحلية] قضية نقل الأطفال من المدرسة وإليها في ضوء الخصائص المحلية للمنطقة التي تنشأ فيها المدرسة وفي ضوء وسائط النقل التي يمكن تهيئتها بالنسبة لمجموع الأطفال . على أن يراعى في الأبنية الجديدة وبخاصة في النواحي والقرى توافر اجنحة ملحقة بالمدارس لسكنى المعلمين وبخاصة المتزوجين . أما من جهة إعداد المعلمين فنرى أن تهتم وزارة المعارف بتوسيع دور المعلمين وتعميمها وتطوير مناهجها لاستيعاب العدد الملائم من الطلاب وأن ترصد في ميزانيتها الاعتيادية المبالغ اللازمة لرواتب المعلمين الجدد . وأمـا التغذية فنرى أن يتسع نطاقها بالاضافة الى وتجهيز الفقراء من الأطفال بالملابس وكذلك الأثاث واللوازم المدرسية الضرورية التي يجب أن يتم حساب كلفتها وترصد في الميزانية الاعتيادية لوزارة الداخلية [الادارة المحلية] في حالة ارتباط التعليم الابتدائي بها . أمـا إذا أعيد ارتباط المدارس الابتدائية بوزارة المعارف وهو ما نميل إليه ـ فنرى أن ترصد المبالغ اللازمة لها في ميزانية وزارة المعارف . وأما الخدمات الصحية بجانبها الايجابي الوقائي والسلبي العلاجي للطلاب فنقترح أن يتسع مداها وتنتشر تشكيلاتها في مختلف أنحاء القطر لاسيما في المناطق النائية في الأرياف والقرى حيث تكثر الامراض وتتضاءل المؤسسات الصحية العامة الى درجة التلاشي . وبالنظر لمـا يستلزمه بناء المدارس من زمن ـ بالاضافة طبعاً الى الجهود والمال فاننا نقترح أن تدرس وزارة الداخلية [الادارة المحلية] مع وزارة المعارف ووزارة العدل إمكانية الانتفاع ببعض الأبنية الخاصة [العائدة لبعض الأفراد أو أو المؤسسات الحكومية] لجعلها مدارس لقاء بدلات

ايجار معقولة وأن يسن تشريع خاص بذلك ويطبق على الأبنية المستأجرة فعلاً ذات الايجار العالي نسبياً .

وبما أن قضية ارتباط التعليم الابتدائي بوزارة المعارف جزئياً وبوزارة الداخلية جزئياً تحتاج الى دراسة فنرى أن تؤلف لجنة خاصة لدراستها تشترك فيها وزارة المعارف والداخلية والجامعة وأن يطرح الموضوع للمناقشة على الصعيد الشعبي وعلى المعنيين بشؤون التعليم من أفراد الشعب . كما نقترح أيضاً اقتصاداً في نفقات الدولة في هذا الباب أن تلزم الحكومة ـ عن طريق التشريع ـ مؤسسات القطاع الاقتصادي الخاص بالاضافة الى ضرورة تعليم الأميين من منتسبيها] المساهمة في نفقات التعليم الابتدائي الالزامي لأبنائهم .

ملاحظات :

أولاً ـ يعني تطبيق التعليم الابتدائي الالزامي في السنة الأولى من تطبيقه زيادة عدد تلاميذ الصف الأول الابتدائي وفي السنة الثانية زيادة عدد تلاميذ الصف الاول والثاني . وهكذا . وهذا يعني أنه من الممكن تقديم توصية لوزارة المعارف [لتعذر ايجاد الأبنية الكافية دفعة واحدة] أن تقبل في المدارس الموجودة فعلاً أكبر عدد ممكن من الأطفال وتفتح شعباً للدراسة بعد الظهر في السنة الأولى . أما في السنة الثانية فيؤخذ الصف الثاني بنظر الاعتبار أيضاً . وهكذا .

ثانياً ـ لاشك في أن تحقيق مشروع التعليم الالزامي سوف يساعد على تقليص الأمية وذلك من ناحيتين الأولى ـ أنه باستيعابه جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي سوف لايضيف عدداً جديداً للأميين الموجودين فعلاً أما الناحية الثانية فتتعلق بما يهيئه المشروع من إمكانيات مادية وثقافية كبيرة تساعد على القيام بحملة منظمة لمكافحة الأمية .

ثالثاً ـ أما التعليم الذي يسبق مرحلة التعليم الابتدائي [دور الحضانة ورياض الأطفال] فنرى أن يترك أمره في هذه المرحلة الى المنظمات الشعبية والمؤسسات والنقابات شريطة أن تشرف على توجيهه ثقافياً وصحياً وزارتا المعارف والصحة .

رابعاً ـ نقترح أن تعنى وزارة المعارف عناية تامة بتهيئة وسائل الايضاح الحديثة وفي مقدمتها الخرائط الجغرافية والألواح والمجسمات ووسائل الايضاح الأخرى كالأفلام والاشرطة السينمائية . كما نقترح أيضاً بذل العناية التامة لتهيئة الكتب المدرسية المقررة والمساعدة وكتب الثقافة العامة وذلك عن طريق وضع جوائز خاصة ودعوة المؤلفين الى مباريات معينة في هذا الباب .

٢ ـ مرحلة التعليم الثانوي :

بالنظر لكون البلاد مقبلة على نهضة شاملة في حقل الصناعة والزراعة نرى ضرورة الاهتمام بتوسيع التعليم المهني [الصناعي والزراعي والتجاري والفنون المنزلية وإعداد المعلمين] وتطويره بشكل يتناسب مع ذلك . هذا مع العلم أن التعليم المهني (وخاصة الصناعي والزراعي منه) لم يلق ما يستحقه من تشجيع أو رعاية في الكمية وفي النوع أثناء الحكم الملكي المندثر . وبالرغم من العناية البالغة التي أولتها الجمهورية في أعقاب الثورة المباركة فان التعليم الصناعي والزراعي ما زال متخلفاً عن متطلبات المجتمع العراقي في فترته الراهنة من جهة وبالنسبة للتعليم الثانوي الاكاديمي (العلمي والأدبي) من جهة أخرى .

فما زالت مثلاً نسبة التعليم الصناعي للتعليم الأكاديمي (المتخلف هو بالنسبة لنمو السكان) (٤٪) في عدد المدارس و (٧ر٦٪) في المدرسين و (٧ر٢٪) في الطلاب . أما نسبة التعليم الزراعي للتعليم الاكاديمي فهي (٨ر٣٪) في عدد

المدارس و (٣٪) في عدد المدرسين و (٥ر١٪) في عدد الطلاب ذلك لأنه يوجد في العام الدراسي ١٩٥٩/١٩٦٠ (٢٥٨) مدرسة للتعليم الاكاديمي و (٣٠٩٠) مدرساً ومدرسة و (٩٢ر٤٤٨) طالباً وطالبة في حين أنه يوجد (١٢) مدرسة صناعية و (٢٠٥) مدرسين و (٢٦٥٣) طالباً و (١١) مدرسة زراعية و (٩٣) مدرساً و (١٣٤٠) طالبـــاً . أما التعليم الثانوى الاكاديمي (العلمي والأدبي) فنقترح أن تراعى فيه بالاضافة الى حاجة البلد إمكانيات الدراسة الجامعية على أن يشجع الطلاب على دخول الفروع العلمية وتستثمر مواهبهم الى حدها الأقصى وبخاصة في حقل الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة شريطة أن يؤكـد في ذلك على الجوانب ذات العلاقة باستثمار ثروة العـــراق المعدنية والحيوانية والنباتيـة وتطويرها وأن يقتصر في النواحي النظريـة المجردة على مقـدار تعلقهـا بذلك وتترك تفاصيلها للدراسة الجامعية على أن تؤخـــذ الخصائص المحلية بنظر الاعتبار . أما التعليم المهني في أوائل مراحله التطورية فنرى أن يقتصر على توسيع المدارس الصناعية والزراعية الحـــالية وتجهيزها بالمدرسين والأدوات المختبرية وزيادة عدد طلابها الى الحد الأقصى المستطاع . وأن يعاد تنظيم الموجود منها وفق الخصائص المحلية والحرف الشائعة لتطويرها وأن يراعى في ذلك كله كما ذكرنا تهيئة الأدوات المختبرية الضرورية والأبنية اللازمة واللوازم المدرسية والكتب والهيئة التدريسية . وتأتي في مقدمة وسائل تنشيط التعليم الزراعي والصناعي قضية تشجيع الصناعات المحلية والحرف اليدوية وتطويرها لتؤدي للمجتمع أكبر نفع مستطاع من جهة ولتحول دون استيراد نظيراتها من الخارج حفظاً للثروة الوطنية وتشجيعاً لليد العاملة العراقية وللمواد الأولية المحلية من جهـة أخرى .

ونقترح ايجـاد روابط وثيقة بين التعليم الصناعي والمؤسسات الصناعية في القطاع الخاص وان يشجع الطلاب على الاشتغال بالصناعة والزراعة بعد تخرجهم

وان نهيء لهم ظروف العمل الصناعي والزراعي المثمر النافــع لهم ولمجتمعهم ، ونقترح تشكيل لجنة رسمية لدراسة التعليم المهني بصورة مفصلة تساهم فيها وزارة التخطيط والمعارف والصناعة وجامعة بغــداد (فيما يتعلق بالتعليم الصناعي) والزراعة والاصلاح الزراعي (فيما يتعلق بالتعليم الزراعي) ووزارة التجارة (فيما يتعلق بالتعليم التجاري) . وان تعرض دراسة اللجنة المذكورة على المعنيين من ابناء الشعب والمنظمات ذات العلاقة لتبادل وجهات النظر واتخاذ القرارات الشاملة الاحصائية في هذا الباب . وهناك وســائل أخرى لتنشيط التعليم المهني الصناعي والزراعي وتوسيعه وتطويره وبث الوعي المهني بين العمال والفلاحين (بالاضافة الى نشر المدارس الخاصة بـه وادخاله ضمن نطاق التعليم الاكاديمي) ويأتي في مقدمتها فتح صفوف مسائية (على غرار صفوف مكافحة الأمية) يديرهـا مختصون بالزراعة والصناعة ويحضرها الفلاحون والعمال (كل في مجال اختصاصه) شريطة أن ينصب التعليم فيها على مشاكل الصناعة والزراعة بمقدار ما يتعلق الأمر بالعراق وأن ينتفع الفلاحون والعمال بالجوانب النظرية التي يعرضها المدرسون بقدرما ينتفع هؤلاء بالمعلومات التي يدلي بهـا اولئك في ضوء خبرتهم العملية في الحقل والمعمل . ومن المتوقع ان يرافق ذلك وينتج عنه ان يكتسب المعلم (الذي يجنح الى تقدير الجانب النظري في عملية التعليم ويلتزم به) بعض صفات العامل والفلاح من الناحية المهنية : تحمل المشاق : الكدح : المثابرة : الانتاج . وان يكتسب العــامل والفلاح صفة البحث النظري والتريث في اصدار الاحكام على الاشياء والحوادث والتوءدة في الاستقصاء والاستنتاج . فيتسنى عندئذ لكل منهما ان ينتفع بما يفتقر إليه بشكل ايجابي فعال عن طريق الممارسة . هـذا بالاضافة الى ما ينتج عن ذلك من ثقة متبادلة بين الاطراف المعنية واحترام متقابل ونفع مشترك يعود عليهم وعلى المهنة نفسها والمجتمع بكثير من المنافع المادية والثقافية . ولايتسنى

حصول ذلك على وجهه الأتم إلاّ اذا تهيأ لنا المدرسون الاكفاء الذين يجمعون الى الاختصاص النظري الرغبة الصادقة في التعليم من الحياة واتخاذ الحقل أو المعمل مختبراً لنظرياتهم (المعلقة بالهواء) . وهـذا يستلزم اجراء تغيير جذري في طريقة اعداد الهيئآت التدريسية للمدارس المهنية . يضاف الى ذلك ضرورة العناية البالغة بتهيئة المرشدين الزراعيين الاكفاء من الناحيتين المهنية والاجتماعية المزودين بالمعلومات النظرية وبالخبرة العملية فيما يتعلق بالعراق لارشاد الفلاحين في استعمال المكائن (في حـالة وجودها) وفي مكافحة الحشرات والعناية بالارض واستعمال الاسمدة (الكيمياوية وغير الكيمياوية) ومعرفة أثر الطقس في الزراعة وما شاكل ذلك من الامور التي تدخـــل في صميم مهنة الزراعة . وما يصدق على المرشدين الزراعيين يجب ان يؤخذ بنظر الاعتبار (من الناحية المبدئية العامة) في حقل الصناعة . ويستحسن ان يتعلم طالب المدرسة الزراعية ـ بالاضافة الى ثقافته المهنية في حقل الزراعة وبالاضافة الى ثقافته العامة ـ الأسس العلمية العامة النظرية والتطبيقية للآلات والمكائن التي يستعملها في الزراعة ليحسن تشغيلها واستعمالهـا وادامتها وتصليحها عند الضرورة . وان يتعلم طالب المدرسة الصناعية (بالاضافة الى الثقافة المهنية في حقل الزراعة وبالاضافة الى ثقافته العامة) الأسس التعليمية العامة النظرية والتطبيقية للمحاصيل الزراعية والتربـــة وجميع المجالات الأخرى التي تستعين بالمكائن الحديثة . هـذا مع العلم ان المدارس الزراعية المنتشرة في انحـاء القطر يجب ان تتنوع مناهجها بتنوع البيئة المحلية مع المحافظة على الخط العام في الأمور المشتركة على صعيد القطر . وما يصدق على المدارس الزراعية يصدق ـ والى الحد الكبير ـ على المدارس الصناعية . على ان يتوخى المشرفون على التعليم المهني توافر الظروف الملائمة لكل مدرسة من المدارس الزراعية والصناعية وفي مقدمتها ربطها بالمراكز الزراعية والصناعية القريبة منها بطرق المواصلات وتهيئة المـواد

الأولية الضرورية لعملها ولانتاجها . شريطة ان يربط التعليم المهني في العراق (بما في ذلك المعاهد المهنية التابعة للادارات المحلية) بوزارة المعارف اداريا تعاونها فنياً وزارتا الصناعة والزراعة وجامعة بغداد كل في مجال اختصاصها . كما تربط بوزارة المعارف أيضاً ادارياً المياتم ودور رعاية الاحداث والمدارس الاصلاحية تعاونها فنياً جامعة بغداد وزارة الشؤون الاجتماعية والوزارات الأخرى التي لها علاقة بذلك . ومن المفيد أيضاً - والضروري - ان تقوم المؤسسات الخاصة (الزراعية والصناعية) بفتح معاهد مهنية تابعة لها تحت اشراف وزارة المعارف . وان تبذل العناية الفائقة - في هذه المدارس وفي جميع المدارس بالطبع - بالصحة العامة الفكرية والجسمية والعاطفية للطلاب وتهذب مشاعرهم وبخاصة من ناحية الحس الاجتماعي الايجابي البناء ومن ناحية الثقافة العلمية فتتعلم اذهانهم من ايديهم وبالعكس بصورة عديمة الانقطاع . يتعلم بعضهم من بعض ومن الكتب أيضاً . هذا الى ان الممارسة الفعلية للصناعة والزراعة خير مثقف للطالب في هذا السبيل : وهي التي تجسد امامه بوضوح وبشكل محسوس قيمة العمل في بناء صرح المجتمع الحديث وفي الحضارة الانسانية بصورة عامة .

٣ ـ مكافحة الأمية ونشر الثقافة العامة والتوجيه :

أ ـــ مشكلة الأمية من المشاكل الاجتماعية الكبرى في العراق التي تستلزم تظافر الجهود المادية والفكرية من جانب الحكومة والشعب لمعالجتها . وتنصب مكافحة الأمية على تعليم القراءة والكتابة للمواطنين الذين فات اوان تعليمهم الابتدائي من الناحية الزمنية من كلا الجنسين وتزويدهم بتوجيهات عامة تتصل بصميم حياتهم وتتعلق بمعرفة مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات وتهيء لبعضهم فرصة الدراسة في مراحلها اللاحقة . نقترح ان تتعاون في هذا الشأن جميع

الاجهزة ذات العلاقة وفي مقدمتها وزارة المعارف ووزارة الارشـــاد . ونقترح كذلك ان يراعى في مكافحة الأمية موضوع المهنة والسن بالدرجة الأولى فيبدأ بمن هم دون الاربعين وممن تستلزم مهنهم البسيطة اتقان مباديء القراءة والكتابة . ونقترح أيضاً ان تساهم في حملة المكافحة (بالاضافة الى اجهزة الدولة ذات العلاقة وفي مقدمتها وزارة المعارف والارشاد) المؤسسات الاقتصادية الخاصة فتلزم كل منها تشريعياً ـ كما ذكرنا ـ بتعليم منتسبيها اوليات القراءة والكتابة . على ان يتم ذلك ضمن ساعات العمل وعلى حسابها . هـذا مع العلم انه ليس لدينا احصاء دقيق لمعرفة عدد الأميين ولكن نسبتهم على كل حال تتجاوز (٧٠٪) من عدد السكان على احسن الفروض . على ان مشكلة الأمية يجب ان تحل باقصى ما يمكن من السرعة والجهـــد والتعاون بين الحكومة والمؤسسات الخاصة والشعب . وذلك لان حق الأميين في اتقان اوليات القراءة والكتابة التي حرمهم اياهـا العهد المباد كحق للاطفال في التعليم الابتدائي الالزامي ـ والذي حرمهم ايـاه العهـد المبـاد أيضاً ـ هذا بالاضافة الى ان النظام الديمقراطي السليم يستلزم أولاً وقبل كل شيء من الناحية الثقافية ان يتقن المواطنون مباديء القراءة والكتابة كحد ادنى (أو دون ذلك) لثقافتهم العامة من جهة وكمساعد لهم من جهة أُخرى ـ على قراءة ابسط التعليمات والتوجيهات في الصحف والاماكن العامة والمراسلات مع العلم ان تطبيق مبدأ التعليم الالزامي سوف يساعد كثيراً مادياً وثقافياً ـ على مكافحة الأمية حيث تستعمل ابنيته ومرافقه مراكز للمكافحة ويقوم معلموه بتعليم الأميين . ولا يمكن ان تكون مكافحة الأمية فعالة ونافعة إلاّ ـ كما ذكرنا ـ عن طريق تعاون الحكومة (باجهزتها المختلفة) والشعب بمختلف عناصره وفئآته : تقـــوم الحكومة بتهيئة وســـائل المكافحة مادياً وثقافياً وتشريعياً . ويقوم الشعب بتعبئة امكانياته المادية والثقافية للتعليم والتعلم . وتنسيقاً للجهود في هذا السبيل نقترح

تأسيس مصلحة عامة حكومية مرتبطة بمجلس الوزراء يعهد إليها أمر الاشراف العام على المكافة ووضع الخطط اللازمة والقيام بالدراسات العملية والاحصائية وفتح مراكز المكافحة وتجهيزها بالمعلمين وبأدوات التعليم وكذلك الاتصال المباشر بمختلف الدول التي مرت بظروف تعليمية مشابهة لظروفنا للاستعانة بخبرتها . يضاف الى ذلك ان تبذل الجهود الخاصة على مستوى المنازل والمحلات والقرى والخ ... فيعلم التلاميذ آباءهم وأخوانهم الكبار واقرباءهم وتعلم التلميذات امهاتهن واخواتهن الأميات وقريباتهن . ولغرض تشجيع التلاميذ ذكوراً واناثاً (في مختلف مراحل الدراسة) على تعليم آبائهم وامهاتهم وذوي قرباهم الخ . . ينبغي وضع جوائز ومكافئآت كما ينبغي ان تشيد ادارة المدرسة في المناسبات العامة بجهود الطلاب الذين يقومون بذلك على مرأى ومسمع من زملائهم وان تقيم احتفالات خاصة بذلك لشحذ الهمم لبذل مزيد من الجهود وتحقيق مزيد من الكسب التعليمي في هذا المضمار وان ينتفع بأئمة الجوامع وبالقراء كذلك . وتخصص ساعات دراسية ملائمة في المساجد والمعابد بعد اوقات الصلاة والعبادة . وتقوم مديريات معارف الألوية بحملة منظمة لتعليم المستخدمين من كلا الجنسين في المدارس والمؤسسات التابعة لها كما تقوم مختلف الوزارات والمصالح الحكومية والقوات المسلحة وتشكيلات الشرطة والسجون والمؤسسات الخاصة بتعليم الأميين من منتسبيها والأميين الآخرين الذين يخضعون لها وان تجهزهم بأدوات المكافحة الضرورية وفي مقدمتها الورق والأقلام وان تخصص أوقات ملائمة للمكافحة يحضرها المعنيون بذلك بصورة منتظمة شريطة ان تتخذ الاجراءات الملائمة لتزويد الأميين بالاضافة الى القراءة والكتابة - بالمعلومات الاساسية الضرورية المتعلقة بالمواطنة وبالصحة ومباديء العلوم والجغرافية وان يفسح المجال للذين تسمح لهم ظروفهم بمتابعة التعليم ان يتابعوه في مراحله اللاحقة بغض النظر عن السن وعن الزمن

الذي يستغرقه ذلك على ان تؤخذ بنظر الاعتبار الخصائص المحلية لمختلف انحاء القطر والمهن المختلفة التي يتعاطاها الأميون ولغاتهم المحلية وان يوفر لكل منهم - على القدر المستطاع - الجو الاجتماعي الملائم الذي يساعد على التعلم والتعليم .

ولعل من الطريف ان نذكر هنا ان كثيراً من الدول الحديثة النشأة التي تخلصت من حكامها الخونة الرجعيين ومن الاستعمار بجميع اشكاله (سياسياً واقتصادياً بالدرجة الأولى) والتي اورثها الاستعمار تركة مثقلة بالجهل والأمية قد شنت على الأمية حرباً شعواء متواصلة (لاتقل ضراوة عن حربها ضد الاستعمار) في القرى والارياف والمدن وبين مختلف ارباب المهن والاعمار نساء ورجالاً . وقامت بحملة واسعة النطاق عميقة الغور في هذا الباب مجندة امكانياتها البشرية والمادية متخذة من جذوع الشجر والجدران والارض ووسائل النقل وأظهر المارة والاماكن العامة والمؤسسات الثقافية وغير الثقافية المتوافرة لديها وسائل لتعليم الأميين مباديء القراءة والكتابة . ومستعينة بالأميين الذين تعلموا حديثاً لتعليم غيرهم وساعية في الوقت نفسه لتثبيت ثقافة الأميين المتعلمين حديثاً وتطويرها عن طريق فتح مراكز تعليمية جديدة وعن طريق وسائل النشر المختلفة . ووضعت المكافئآت - المادية والمعنوية - للمعلمين والمتعلمين على السواء . واستثمرت جميع اوقات الفراغ في تعليم الأميين وفي نشر الثقافة الشعبية وفي تبسيط العلم للجماهير. واندفع افراد الشعب فيها على اختلاف مراتبهم الاجتماعية يعلمون ويتعلمون في الاماكن الحديثة البناء وفي الاكواخ البالية والدور المتهدمة وعلى ضوء القمر والشمعة ومصابيح الزيت القديمة .

ب ـــ اما نشر الثقافة العامة والتوجيه بين الأميين فنرى ان يراعى فيه التأكيد على تهيئة الحس الاجتماعي والمشاركة الواعية البناءة وتنمية الشخصية في

اطار المصلحة العامة والتأكيد على الحرية الفردية في حدود النظام وتعويد المواطنين على المثابرة والتعاون الايجابي لخدمة الخير العام والابتعاد عن النزعات الفردية الضارة التي تتحقق على حساب المصلحة العامة لاضمن اطارها والمساهمة في التحرر الفكري التام من المفاهيم الاستعمارية في مختلف الشؤون .

ويدخل في صميم الثقافة العامة والارشاد موضوع رعاية الشباب والعناية بتنمية الهوايات والأولاع وسد اوقات الفراغ والقيام بأعمال جسمية وفكرية نافعة للفرد وللمجتمع . ويدخل في باب الثقافة العامة ايضاً تشجيع مختلف الثقافات العراقية وتطويرها وبعث الفنون الشعبية على اختلاف صورها والعناية بالأفلام التوجيهية وتبادل الزيارات الثقافية الداخلية والخارجية وتسخير الادب والفن لخدمة الشعب وتنمية النوازع الخيرة عند الانسان ..

وتحتل رعاية الشباب المنزلة الأولى في هذا الباب : الشباب الذي نشاهد بين صفوفه قلقاً وشيئاً من الترجرج وعدم الاستقرار وإن اختلفت حدته وعوامل حدوثه الخاصة باختلاف المؤثرات المحلية الآنية وباختلاف المهن التي يمارسها الشباب . فحدة القلق عند الفلاح مثلاً وعوامل حدوثه تختلف منها عند العامل أو الطالب أو المتسوّل أو « المجرم » ولكنّ ظاهرة القلق مع هذا منتشرة بين الجميع . هذا الى أن هناك عوامل بيئية مشتركة تثير القلق بين الناشئة على اختلاف مهنها بحكم خضوعها لتأثيرات بيئية مشتركة .

كما أن هناك عوامل سايكولوجية مشتركة تثير القلق بينها بحكم انتمائها الى مجموعة متماثلة في السن . على أن العامل العام في إثارة القلق عند الناشئة (وغير الناشئة أيضاً) بيئي اجتماعي يعود في جذوره الى التناقض الذي يلمسه الجيل الطالع بين مطامحه وآماله من جهة وبين واقع الحياة في مجتمعه من جهة أخرى: بين ما هو موجود فعلاً من تقاليد وأوضاع سياسية واقتصادية وثقافية من ناحية

وبين ما ينبغي أن تكون الحال عليه من وجهة نظره من ناحية أخرى . والجانب الايجابي لما ذكرناه هو نشاط الشباب النابض بالحياة ورغبته الملحة في تعديل الأوضاع التي يشعر بفسادها وتحسسه الشديد في إحداث الاصلاح المنشود بأقصى سرعة مستطاعة . غير أن اصطدامه بعقبات سـياسية واقتصادية لاقبل له بها ولا سيطرة له على إزالتها يزيد من حدة التناقض بين آمال الشباب وواقع الحال فينتج عن ذلك بالاضافة الى ظواهر أخرى - القلق الذي نشاهده في العادة عند الشباب . وكلما كان المجتمع قاسياً في مواقفه تجاه الناشئة وكلما كان قليل الاكتراث بهم وبآمالهم وبحيويتهم وكلماضيق عليهم الخناق ولم يفسح لهم مجال التنظيم الاجتماعي والنقابي الحر المنبثق من إرادتهم وكلما أخفق في تهيئة الظروف المادية والفكرية الملائمة لتوجيه طاقاتهم وجهة اجتماعية سليمة نافعة لهم ولمجتمعهم وكلما أخفقت أجهزته السياسية في تعديل الأوضاع العامة وتطويرها لمصلحة الشعب أقول : كلما سار المجتمع بالاتجاه الخاطيء الآنف الذكر زرع بيده بذور القلق والاضطراب في نفوس شبابه واضطرهم على تحدي قوانينه وأنظمته وتقاليده . ومن الأمور المهمة في قضية رعاية الشباب مسألة تعويدهم على مراعاة الاقتصاد فيما يستهلكون من أمور تتعلق بالمأكل والملبس وبالكتب المدرسية الأخرى . شريطة أن يرافق ذلك اتجاه عام من جانب الدولة وتنظيم علمي لقضايا الاستيراد . ويأتي في مقدمة ذلك تعويدهم على الاقلال الى أدنى حد ممكن من استنزاف الثروة الوطنية في الأمور المستوردة من الخارج بشتى صورها وفي مقدمتها الملابس « المترفة » التي تدفع بعض الشباب من الجنسين نحو « الميوعة » وما يتصل بذلك من ترهل في السلوك وفي الخلق بالاضافة الى الاسراف في تبذير الثروة الوطنية .

إن كل الذي ذكرناه وضعت أسسه - بشكل مقصود - في مجتمعنا العراقي الحكومات الجائرة الخائنة التي حكمت العراق قبل انبثاق ثورة ١٤ تموز

عام ١٩٥٨ ، وأملنا وطيد أن تستطيع حكومة الثورة الوطنية بالتدريج ومع الزمن أن تزيل آثاره وتقتلع جذوره عن طريق إزالة الأوضاع التي أوجدته. هذا من الناحية السلبية . أما من الناحية ألايجابية فنرى أن يعاد النظر بشكل جـدي في علاقات الناشئة بأفراد المجتمع الآخرين وبالمشرفين على تعليمهم وأن تبنى تلك العلاقات على أساس الاحترام المتقابل والثقـة المتبادلة وعلى أساس تهيئة جميع فرص الحياة الممكنة للناشئة لتساهم الناشـئة بادراك ووعي - في عملية الاعمار الاجتماعي الشامل الذي بدت طلائعه بعد زوال النظام الملكي الفاسد .

إن إزالة القلق عن الناشئة يستند أولاً وقبل كل شيء على إزالته من جسم المجتمع الذي تعيش الناشئة فيه شريطة أن يرافق ذلك ويسير معه جنباً الى جنب إعادة النظر في نظام التعليم لجعلـه يؤدي رسالته الاجتماعية التوجيهية التقدميـة البناءة على أتم وجه : ذلك لأن الأزمة التي نشاهدها عند الناشئة - مادياً ومن الناحية الثقافية - ليست في واقعها (بعد التحليل الدقيق) أزمة الناشئة نفسها بقدر ما هي أزمة النظام الذي يعيشون فيه ظهرت معالمها في تصرفاتهم . ولهذا فان أي تغيير في النظام - الى ما هو أحسن من وجهة نظرهم - يرافقه حتماً بشكل مباشر وغير مباشر - تخفيف في حدة تلك الأزمة سلبياً كما ترافقه اتجاهات ايجابية بناءة تبدو في تفكير الناشـئة وفي سلوكها يتسع مداها وتمتد جذورها في العمق وفي المدى البعيد كلما تركز النظام الحسن الجديد وترابطت أجزاؤه وتعددت صوره واتسع نطاقه .

والخلاصة : أن من أوضح مزايا الشباب استجابتهم الواعية لجميع التيارات الفكرية المعاصرة المنتشرة داخل مجتمعهم وخارجه وميلهم الايجابي لتقبل ما هو متطور منها بشكل راسخ وما هو منسجم مع آمالهم وأمانيهم الرامية لخدمة أمتهم ووطنهم . وسبب ذلك بالدرجة الأولى راجع الى مرونة تفكيرهم

والى تحررهم من كثير من التقاليد والآراء الجامدة التي تسيطر على من سبقهم من أبناء المجتمع المعاصرين . فالشباب كما هو معلوم يمتاز بالحيوية والنشاط من الناحيتين الجسمية والعقلية . والمجتمع بتهيئته الظروف الملائمة لشبابه في المساهمة الايجابية البناءة في تطوير أوضاعه العامة وازدهارها إنما يضع أسس تقدمه . لأن شباب اليوم شيوخ الغد ومصرفو أمور المجتمع في جميع نواحي الحياة . ولاشيء بنظرنا أكثر ضرراً بالمجتمع وبكيانه الحاضر والمستقبل من تجميد الشباب وإهماله أو تضليله والعمل على جعله منقسماً على نفسه أو غير مكترث بالشؤون العامة لمجتمعه عن طريق تهيئة الظروف له بشكل يجعل بعضه يسعى الى تحقيق مصالحه الآنية على حساب المصلحة العامة لاضمن نطاقها وعن طريق إلهائه بأمور جانبية أو تافهة .

٤ ـ البعثات :

لاشك في أن أهمية البعثات لاتقتصر على الجانب العلمي وحده بل تتعداه الى الجانب الاجتماعي المتصل بالاطلاع على معالم الحضارة والثقافة العامة لدى الشعوب الاخرى وبالاتصال المباشر بالشعوب الاخرى وأساليب عيشها وعلاقاتها الاجتماعية العامة . غير أن قيام جامعة بغداد من جهة وبالنظر للنفقات الكبيرة التي تصرفها الحكومة سنوياً على البعثات من جهة أخرى فاننا نوصي بما يلي :

أولاً ـ إن يغلب في إرسال الطلاب للدراسة في الخارج على نفقة الدولة التخصص بعد الدراسة الجامعية في العراق .

ثانياً ـ أن يراعى في اختيار الطلاب للبعثة الحكومية تخصيص نسب لألوية العراق المختلفة بحسب كثافة السكان فيها وبحسب تخلفها في مجال الدراسة الجامعية وأن يتم الاختيار من بين طلاب كل لواء على أساس معدل درجاتهم في الامتحان

الوزارى والسعي اليومي للسنتين الاخيرتين من الدراسة الاعدادية كما سنوضح ذلك عند الحديث عن قبول الطلاب لاكمال دراستهم العالية في جامعة بغداد .

ثالثاً ـ أن يؤكد على الدراسات العلمية العالية وبخاصة ذات العلاقة الوثيقة باعمار العراق صناعياً وزراعياً .

رابعاً ـ أن يقتصر في إرسال خريجي الدراسة الثانوية على الفروع التي تفتقر إليها الدراسة الجامعية العراقية وذلك اقتصاداً في النفقات وكذلك من ناحية التوجيه الاجتماعي الذي يحتاج إليه خريج الدراسة الثانوية في بلده قبل السفر للدراسة في الخارج شريطة أن تتخذ جميع الاجراءات ثقافياً ومادياً لقيام جامعه بغداد بفتح الفروع العلمية والدراسات التكنيكية التي يحتاج إليها العراق في الوقت الحاضر لكي يقتصر إرسال الطلاب للدراسة خارج العراق على مرحلة التخصص لنيل شهادة الدكتوراه أو لاجراء أبحاث على مواضيع معينة .

خامساً ـ أن يراعى في مكان الدراسة خارج العراق توافر الناحية العلمية الممتازة أولاً والاختصاص بالنسبة لغيره من الأقطار وكذلك قلة النفقات .

سادساً ـ أن يؤخذ بنظر الاعتبار في انتخاب الطلاب للبعثة الرسمية حالتهم المالية .

سابعاً ـ أن تستعين الحكومة بالمؤسسات الخاصة وبالمدارس الأهلية في إرسال الطلاب للدراسة في الخارج على نفقتها الخاصة شريطة أن تستوفى المبالغ التي صرفت على الطلاب (أثناء دراستهم) بعد عودتهم وشريطة أيضاً أن يكون لهم حق العمل في تلك المؤسسات وأن تطلق لها حرية الاختيار .

ثامناً ـ نقترح أن يترك موضوع البعثات للتخصص بعد الشهادة الجامعية الاولية (شهادة الليسانس أو ما يعادلها) الى الجامعـــة وأن يقتصر عمل وزارة المعارف على خريجي الدراسة الثانوية وذلك أولاً تخفيفاً للضغط الحاصل في مطلع

كل عام على مديرية البعثات في وزارة المعارف وثانياً لكون الجامعة أكثر استعداداً للنظر في طلبات دراسة التخصص وتقدير كفاءة المتقدمين لهامن وزارة المعارف . وما يصدق على البعثات بنظرنا يصدق على تعادل الشهادات .

ملاحظات وتوصيات :

أولاً ـ نرى ضرورة اختيار العناصر الكفوءة المخلصة لتتولى إدارة التعليم والاشراف عليه وتوجيهه في مستوياته المختلفة آخذين بنظر الاعتبار أن وظيفةمدير المعارف ومدير المدرسة والمفتش (كوظيفة المعلم) توجيهية تثقيفية بالدرجةالأولى: فردية جماعية في آن واحد : تعتمد على اللجان والمناقشة والاستشارة إتقاء الاستبداد والفردية من جهة وتقوم على المبادرة والحزم وتحمل المسؤولية تفادياً للتسيب والتردد من جهة أخرى . مع العلم أن المدارس معاهد للتهذيب والتربية العلمية والخلقية لاوسائل للقمع والتخويف والارهاب . شريطة أن يستعان على القدر المستطاع ـ بالادارة وباللجان والمؤتمرات التي يساهم فيها خبراء التعليم وموظفو الدولة جنباً الى جنب مع زملائهم المواطنين الآخــــرين من أولياء أمور الطلاب والمعنيين بالشؤون العامة على نطاق القطر وعلى النطاق المحلي . وأن يعود التلاميذ على احترام الحرية الفردية ضمن حدود النظام وعلى العمل الفردي ضمن نطاق الجماعة وأن يسود المؤسسات التربوية روح التعاون والمحبة والاحترام بين جميع الأطراف بما فيهم الخدم والفراشون .

ثانياً ـ أن يعنى في المدارس المهنية بالاضافة الى إتقان المهنة الصناعية والزراعية مثلاً بقضية الثقافية العامة في الموضوعات غير المتصلة مباشرة بالاختصاص كما يعنى في المدارس الاكاديمية بالاضافه الى الثقافة النظرية بالجانب المهني الذي يربط النظرية بالعمل المنتج شريطة أن يبدأ التدريب على ذلك منذ الدراسة الابتدائية وأن يعاد النظر في مواد المنهج وفي جدول الدروس الأسبوعي وفقاً لذلك . ويرتبط

بذلك ولو بشكل غير مباشر ـ موضوع العناية بالأطفال المتخلفين عقلياً وبذوي العاهات وبخاصة بفاقدي البصر أو السمع أو النطق وذوي النقص الجسمي: نشعرهم الرحمة والعطف ونحيطهم بالرعاية والتشجيع ونجعل الجو المدرسي مساعداً لنموهم وتوجيههم. هذا مع العلم أن الناحية المفضلة في مثل هذه الحالات ان تنشيء الدولة في مختلف الألوية معاهد خاصة لهؤلاء وتضع لهم مناهج خاصة مهنية تدريبية تعلمهم فيها المهن المناسبة وتتعهد بعد تخرجهم ان توجد لهم مصادر العيش عن طريق قيامهم باعمال نافعة يخدمون المجتمع بها ويعيشون محترمين مادياً ومن الناحية الادبية .

ثالثاً ـ ان التعليم الابتدائي الالزامي ومكافحة الأمية ونشر التعليم الثانوي والجامعي كلها تساعد على استثمار الثروة البشرية بالاضافة الى استثمار الثروة النباتية والحيوانية والمعدنية وتطويرها .

رابعاً : بما ان التعليم بمراحله المختلفة وبانواعه المتعددة يستند بالدرجة الاولى على جهود اعضاء الهيئة التعليمية بالاضافة الى كفاءاتهم المهنية والعلمية فنرى ضرورة تشجيع العناصر الكفوءة مادياً وأدبياً للاقبال على معاهد اعداد المعلمين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي وذوي الاختصاص للتدريس في المرحلة الجامعية واتخاذ التدابير الايجابية للاحتفاظ بهم في حقل التعليم وللحيلولة دون هروبهم منه أو تركهم اياه . وفي مقدمة التدابير الايجابية المشجعة لقليل حصصهم الدراسية الاسبوعية ومنحهم مكافئآت خاصة واجور القاء المحاظرات التي تزيد عن انصبتهم التدريسية واحترام مكانتهم الاجتماعية والمهنية . ولايتسنى تقليل حصصهم الاسبوعية في هذه المرحلة إلاّ باعادة النظر في طول اليوم المدرسي ومواد المنهج وحذف بعضها وتقليص بعض آخر .

٥ ـ جامعة بغـــداد :

مما لاشك فيه ان الدراسة الجامعية اساس متين لتزويد المجتمع بالخبراء والفنين وذوي الاختصاص من حملة الشهادات العالية في مختلف فروع المعرفـة وتوسيع البحث العلمي النظري وتطويره . ولاتستطيع الجامعة ان تؤدي واجبهـا على احسن وجه إلاّ اذا سـادها الاستقرار والحصانة العلمية وتوافرت لها الهيئة التعليمية ذات المستوى العلمي الرفيع والشعور بالمسؤولية امام العلم وامام المجتمع . وتوافرت لها المختبرات والاجهزة العلمية الحديثة وتوافر لها الجو الدراسي الملائم وفي مقدمته الأبنية المريحة والقاعات الملائمة والموقع الهادي البعيد عن الضوضاء. ولهـــذا نرى ان تتخذ الاجراءات الفعالة على الصعيدين الرسمي والشعبي لرفع كفاءة الجامعة من الناحية العلمية وذلك عن طريق تزويدها بصورة مستمرة بالعناصر الكفوءة من العراقيين وغير العراقيين وبالأدوات والاجهزة المختبرية الحديثة وبانجاز ابنيتها الحديثة . ومن القضايا المهمة التي تواجهه جامعة بغـــداد في مرحلتها الراهنة ـ وهي جزء من المشكلة الاجتماعية الكبرى للبلاد ـ قضية الاستقرار والتوجيه العام والتعاون لخدمة العلم والمجتمع بين كلياتها المختلفة من جهة وبين هذه الكليات وبين رئاسة الجامعة من جهة ثانية وبين هؤلاء جميعاً وبين الطلاب من جهة ثالثة وبين الطلاب انفسهم من جهة رابعة وبين الجامعة بمجموعها وبين المعنيين بشؤونها في اجهزة الدولة والاوساط الشعبية من جهة خامسة . ولعل اخطر قضايا الجامعة قضية الانقسام الواضح الموجود في صفوف هيئآتها التدريسية وطلابها . هذا من الناحية الادارية العامة . ويتعلق به بالطبع موضوع اختيار العمادات واعضاء مجلس الجامعة وقضية الالقاب العلمية وخاصة مرتبة الاساتذة . فقد لوحظ قبل ثورة ١٤ تموز المباركة تسيب كبير في قضية منح لقب الاستاذ لمن يستحقونه . وقـد وضعت لذلك قواعد ليست جميعها على المستوى العلمي الرفيع

كما انها لم تخضع لقواعد عامة مشتركة تسير وفقها الكليات الموجودة آنذاك . هذا بالاضافة الى كثرة خروج المسؤولين في وزارة المعارف على تلك القواعد لاسباب غير علمية في جوهرها . ولهذا فقد تمتع فريق من اعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة بلقب الاستاذ بشكل مستثنى من ابسط قواعد البحث العلمي في هذا الباب . وكان متوقعاً - بعد الثورة - ان يعاد النظر في ذلك كله - لأن العلم لايمكن التفريط به ولان لقب الاستاذ يهيء لحامله فرصاً ادارية وعلمية واقتصادية لاتتهيأ لغيره . وكان مفروضاً ان توضع قواعد علمية راسخة وموحدة وذلك باستصدار قانون في هذا الشأن ذي أثر رجعي أو وضع تعليمات تنطبق على ماقبلها . وقد وضعت بالفعل قواعد معينة في هذا الباب حرمت كثيراً من المستحقين - بالمقاييس السابقة - من لقب الاستاذ وعصمت ضمنياً حملة الالقاب السابقة لانها لم تكن رجعية الاثر . ومن قضايا الجامعة الاخرى - التي سنشير إليها في الصفحات القابلة - قضية طغيان الجانب الادبي - الاجتماعي في دراساتها ووضع جوانب العلم والتكنيك بشكل لايسد حاجة العراق من جهة ولايتسع بحيث يشمل الدراسات المتعلقة في صميم اوجهه العمرانية وفي مقدمتها الدراسة العلمية المنظمة الرامية لاستثمار ثرواته الطبيعية والبشرية وتقديرها . هذا بالاضافة الى ضعف التوجيه العلمي في الدراسات الادبية - الاجتماعية من جهة وضعف الجانب التطبيقي في الدراسات العلمية من جهة أخرى. وهناك قضية أخرى لاتقل اهمية عما ذكرناه تتعلق بالجامعة هي فضية قبول الطلاب فيها لمتابعة دراستهم العالية وسبب ذلك برأينا هو التناقض الحاد بين كثرة المتخرجين بالدراسة الثانوية من جهة وقلة عدد المقبولين منهم نسبياً في الجامعة بالنظر لامكانياتها الراهنة من جهة أخرى . ويعود سبب الاقبال الكبير على الدراسة الجامعية بالشكل الذي يتجاوز كثيراً امكانياتها الراهنة رغم توسعها المستمر بين سنة وأخرى الى توسع التعليم الثانوي بشكل يفوق مراحل توسع التعليم الجامعي

والى ادراك افراد المجتمع لأهمية التعليم العالي ثقافياً واقتصادياً من جهة أخرى. فالطلاب الذين اكملوا دراستهم الثانوية يتوقون في الأعم الاغلب لاكمال تحصيلهم العالي. واولياء أمورهم يرغبون بدورهم ان تتاح لاولئك الطلاب فرص التعليم العالي بعد أن أتيحت لهم فرص التعليم في مرحلتين سابقتين ولا يعود السبب في ذلك على ما يبدو الى الناحية الثقافية الصرفة بقدر ما يعود الى الجانب الأقتصادي الذي تهيئه شهادة التخرج لحاملها موظفاً في الدولة والمؤسسات الخاصة أو محامياً أو طبيباً يعمل لحسابه الخاص وما يتصل بذلك من مكانة اجتماعية مرموقة.

تواجه جامعة بغداد هذا الضغط المتزايد من الطلاب المتقدمين للقبول في كلياتها ومعاهدها المختلفة في مطلع العام الدراسي وتضطر تحت ضغط الظروف الى اتخاذ إجراءات آنية لمعالجة الموقف فتفتح مثلاً معاهد خاصة وتكدس الطلاب فيها وتفتح أبواب الكليات لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب ضمن إمكانياتها. يرافق ذلك وينتج عنه حدوث عدم تناسق في توزيع الطـــلاب على الكليات والمعاهد وعلى الفروع المختلفة للكليات ذات الفروع الدراسية المتعددة دون أن تراعى حاجات البلد الى الاختصاص في هذه المرحلة من تاريخه. فنشاهد ضغطاً كبيراً على كلية التجارة مثلاً وفي الفروع الأدبية والاجتماعية في كلية الآداب والتربية في الوقت الذي يقل فيه الاقبال الى حد عدم سد الحاجة المطلوبة أحياناً في كلية العلوم والفروع العلمية في كلية التربية. وكثيراً ما نجد طلاباً يقبلون بفروع لاتلائم اتجاهاتهم الفكرية العامة فيخسرون توجيههم من ناحية ويحلون محل من هم أولى منهم بالقبول بتلك الفروع من ناحية أخرى. وتتبع الجامعة في قبول الطلاب مبدأ تعيين حصص معينة من الطلاب للكليات يتم انتقاء الطلبة فيها بحسب تسلسل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية بغض النظر عن الظروف المحلية المختلفة وعن التفاوت الكبير في ملاكات المدارس المختلفة وفي أجهزتها ومرافقها التعليمية المعروفة وبغض النظر عن توزيع السكان في ألوية

العراق المختلفة الأمر الذي يؤدي ـ كما سنرى ـ الى استئثار مركز لواء بغداد بحصة الأسد من التعليم العالي يليه مركز لواء الموصل .

أما العامل الذي جعل الجامعة تتبع في القبول مبدأ تسلسل الدرجات على على نطاق القطر فهو اعتبا الجامعة أن الدرجات التي يحرزها الطالب في الامتحان دليل على كفايته العلمية ومدى سعيه ومثابرته على الدرس دون أن يؤخذ بنظر الاعتبار التفاوت الموجود في ملاكات المدارس الثانوية من حيث عدد المدرسين ومن حيث كفايتهم المهنية والعلمية ومن حيث الأجهزة المختبرية واللوازم المدرسية الأخرى ومن حيث الجو الثقافي العام على النطاق المحلي ودون أن يؤخذ بنظر الاعتبار أيضاً التفاوت الكبير في ظروف الطلاب المعاشية التي يبلغ التفاوت فيها أقصى درجاته بين سكان مراكز الألوية وسائر أنحاء العراق . هذا بالاضافة الى التفاوت الموجود بين سكان مراكز الألوية بالنسبة لبعضها . هذا مع العلم ـ كما سنرى عند التحدث عن قضية الرسوب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية ـ إن رسوب الطالب في هذه الامتحانات أو ضعف درجاته فيها لايستلزم ـ من جهة ـ أن يكون ضعيف المعدلات في السعي اليومي للسنة الدراسية التي جرى الامتحان فيها أو في السنة للدراسية التي سبقتها . كما أن ضعف درجات الطالب في الامتحان الوزاري نلدراسة الاعدادية لايستلزم ـ من جهة ثانية ـ ضعف درجاته في الكلية في حالة قبوله فيها كما سنرى . هذا مع العلم كذلك أن الدرجات التي يحرزها الطالب في الامتحان تعبير ـ في أحسن الفروض ـ عما استوعبه من القضايا التي درسها بمقدار تعلقها بأسئلة الامتحان ولاعلاقة لذلك (إلاّ عرضاً وعن طريق التنبؤ فقط) بقدرته على استيعاب ما سيدرسه في صف لاحق أو في مرحلة دراسية قابلة . وما يؤيد وجاهة ما ذهبنا اليه هو تفاوت درجات الطلاب ليس بين درس وآخر في الصف نفسه بل وبين الصفوف المختلفة والمراحل الدراسية أيضاً . هذا

من جهة . ومن جهة ثانية فان المستوى التعليمي للطلاب بالشكل الذي تعبر عنه درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية يتأثر الى حد كبير بمستوياتهم التعليمية في سنيهم الدراسية السابقة بما فيها تلك التي صرفوها في مرحلة التعليم الابتدائي . ولاشك في أن للجو الاجتماعي العائلي وتوافر وسائل التثقيف والصحة العامة في البيت بما في ذلك الاستعانة بالتدريس الخاص وتشجيع الوالدين للطلاب على الدراسة وتقديم الهدايا المناسبة الخ . . . . أثراً كبيراً في تقـــدم الطلاب في دراستهم وبالتالي في نجاحهم بتفوق في الامتحـان (الوزاري وغيره) . يقابل هـذا من الناحية الثانيه بعثرة الجهد الذي يبذله المتخلفون اقتصادياً في أمورهم الدراسية وصرف كثير من أوجه نشـاطهم الفكري في أمور سلبية معطلـة اســـتلزمتها ظروفهم المعاشية الأمر الذي يؤدي بهم في كثير من الأحيان الى الحصول على درجات لاتتناسب مع كفاياتهم . وقد يحصل العكس ولكن على نطاق محدود نسبياً .

يتضح مما ذكرنا أن العامل الأساسي الذي يتحكم في نجاح الطلاب وفي رسوبهم كذلك وفي اختلاف مستوياتهم في النجاح هو اختلاف ظروفهم البيئية العامة لا لاختلاف إمكانياتهم الفكرية الموروثة . فينتج عن تلك الظروف تفاوت في مدى الجهد الذي يبذلونه في الدراسة والتتبع وما يتصل بذلك من رغبة في مواصلة العمل . هذا بالاضافة الى تشعب هوايات الطلاب الأمر الذي يجعل متفاوتاً ما يصرفونه على دراسة المواضيع المشتركة المطلوب أداء امتحانها . وقضية الطلاب الذين يصرفون كثيراً من وقتهم في الرسم أو الرياضة أو الســـفرات وما هو على شاكلتها أوضح من أن تذكر . يضاف الى ذلك أن الطالب الذي يرسب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في أحد السنين يحصل في العادة على درجات عالية نسبياً في السنة التي تليها . لهذا نرى تحقيقاً لمبدأ العدالة الاجتماعية بين المواطنين وتخفيفاً من حدة التخلف الثقافي الذي أصاب أغلب الألوية من جراء اتباع

سياسة القبول الحالية ـ أن يتم قبول الطلاب على أساس حصص تعين للألوية المختلفة حسب كثافة سكانها ثم يرتب هؤلاء بحسب تسلسل درجاتهم ضمن كل لواء. على أن تتبع ذلك في المستقبل غير البعيد زيادة حصص أبناء الفئآت المحرومة والمتخلفة اقتصادياً بحسب ألويتهم ليتسنى لهم اللحاق بمن سبقهم ثقافياً بسبب حالته الاقتصادية والسياسية. وأما توزيع الطلاب على الكليات (وعلى الفروع المختلفة في الكليات التي تحتوي عليها) فنرى أن يتم على أساس معدلات درجات الطلاب في المواضيع ذات العلاقه بالكلية التي يريدون أن يدرسوا فيها أو الفرع الذي يتقدمون للالتحاق به. وأما مقابلة الطلاب لاختيارهم للجامعة فنقترح الغاءها لتفاهتها بالشكل الذي تجرى فيه أو ان توضع على اسس علمية بعد تشكيل لجنة خاصة سنشير إليها لدراستها ووضع توصيات عامة بشأنها. ونقترح تفادياً للضغط والازدحام المربك على دائرة التسجيل في الجامعة وفي الكليات وتخفيفاً من حدة المركزية في التعليم وتحقيقاً لحصول مقابلة ناضجة وسليمة للمتقدمين للدراسة الجامعية ان تتألف لجنة مقابلة دائمية في مركز كل لواء برئاسة مدير المعارف وعضوية مديرات ومديري المدارس الثانوية في ذلك اللواء. على ان تذكر اللجنة بالاضافة الى من ترشحهم للقبول في الجامعة اسماء عشرة طلاب احتياط وان تشير الى عدد الاماكن الشاغرة في حالة قلة عدد المرشحين بالنسبة لحصة اللواء. وان يتم الفحص الطبي في مركز كل لواء ويشمل الطلاب المرشحين والاحتياط وذلك تفادياً للضغط والارباك اللذين تتعرض لهما الدوائر الصحية المعنية في بغداد عندما تبدأ عملية فحص الطلاب المرشحين للقبول في الجامعة. ولهذه الاجراءات من الجهة الثانية فائدة أخرى تتعلق بالاقتصاد في نفقات الطلاب (وبخاصة الفقراء منهم) اثناء تنقلهم بين اماكن سكناهم ـ البعيدة احياناً ـ وبين العاصمة. ولكي يأخذ الموضوع شكله الطبيعي

المستقر نقترح ان تعلن اسماء الطلاب المقبولين في كليات الجامعة (كل على انفراد) من دار الاذاعة وفي الصحف المحلية بأقصى ما يمكن من السرعة وان تبلغ الاسماء رسمياً الى مديريات المعارف لتنشرها بدورها بوسائل النشر المتوافرة لديها وان يفسح المجال للمعترضين وان يرفع الغبن عمن تعرضوا له .

ولكي تكون المقابلة علمية متحررة الى الحد المستطاع من الجانب الذاتي والاحكام المبتسرة السريعة على الطلاب نقترح تشكيل لجنة من وزارة المعارف ووزارة التخطيط وجامعة بغداد (شريطة ان تمثل كلياتها المختلفة) لوضع شروط عـامة للمقابلة تطبع على شكل تعليمات أو توصيات يسترشد بهـا اعضاء لجان المقابلة في الألوية المختلفة . وان تؤخذ بنظر الاعتبار الظروف العامة لكل طالب على انفراد اثناء المقابلة : الهندام والصحة العامة والجراءة على التحدث ذلك لأن ابناء الطبقات الدنيا اقتصادياً يفتقرون الى ذلك لأسباب بيئية صرفة لاسيطرة لهم عليها . وفي البنات ـ كما هو معلوم ـ ميل نحو الخجل والانكماش ، وممـا يساعد لجان القبول على اداء مهمتها بجدارة وانصاف نقترح ان تزودها ادارات المدارس بتقارير مقتضبة سرية ودقيقة عن كل طالب اثناء دراسته في المدرسة التي تخرج بهـــا : هواياته . الدروس الأساسية التي اظهر تفوقاً فيها . مشاكله المدرسية العامة . علاقاته بزملائه وبالهيئة التدريسية ... هـذا من جهة ومن جهة ثـانية نقترح ان تشكل في الجامعة لجنة تمثل فيهـا كلياتها المختلفة لوضع كراس يحتوى على تعريف الطالب (المتخرج حديثاً بالدراسة الاعدادية) بالدراسة الجامعيـــة : أهدافها . نظامها . مكتباتها وكيفية استعمالها . أســاليب التدريس فيها . طريقة البحث وكتابة التقارير . العيش في أقسامها الداخلية الخ . . . وأن توزع نسخ كافية من هذا الكراس على لجان القبول لتوزيعها على المرشحين للقبول في جامعة بغداد . أما بعد القبول فنرى أن تولي الجامعة اهتماماً خاصاً بتوثيق الروابط بين الطلاب أنفسهم

وبين مدرسيهم وأن تستعين بنظام المرشدين بشكل فعال إذ الملاحظ أن الكثيرين من الأساتذة الجامعيين بعيدون عن تفهم طلابهم وأحياناً حتى عن معرفة أسمائهم بالرغم من تدريسهم إياهم مدة سنة دراسية كاملة أو أكثر من ذلك .

ذكرنا أن هناك تفاوتاً مريعاً بين ألوية العراق فيما يتصل بقبول أبنائها في معاهد التعليم العالي بالنسبة لبعضها وبالنسبة لكثافة السكان في كل منها الأمـــر الذي يؤدي الى إذواء كثير من القابليات الفكرية عند الكثيرين من أبناء الألوية المتخلفة ثقافياً ويزيد في تخلفها في الوقت نفسه بالنظر لشحة العوامل البيئية المشجعة على الدراسة والملائمة لهاوفي مقدمتها الجو الثقافي العام والحالة الاقتصادية المتأخرة بالنسبة لبغداد مضافاً اليها ضعف الامكانيات الدراسية وفي مقدمتها الأجهـــزة المختبرية والمدرسون الخ .... وما يرافق ذلك وينتج عنه من حدوث اختلال كبير في توزيع الطلاب على كليات الجامعة بالنسبة لألوية العراق . ولبيان الغبن الذي تتعرض له غالبية الألوية في قضايا القبول في الجامعة نقدم المعلومات الاحصائية التالية : ـ

تخرج بكلية الهندسة منذ تشكيلها حتى العام الدراسي ١٩٥٩/٩٥٨ (٦٨٦) طالباً موزعين على الألوية بالشـــكل التالي ـ الموصل (٣٣٣) طالباً . كركوك (٢٦) طالباً . أربيل (١٦) طالباً . السليمانية (٢٩) طالباً . الرمادي (٢٩) طالباً . ديالى (١١) طالباً . بغداد (٢٠٣) طلاب . الحلة (٣١) طالباً كربلاء (٣٥) طالباً . الديوانية (١٠) طلاب . الكوت (١١) طالباً . الناصرية (١٢) طالباً . العمارة (٢٢) طالباً . البصرة (١٨) طالباً . ويلاحظ أن عدد المتخرجين من أبناء الموصل وبغداد يساوي تقريباً ضعف مجموع المتخرجين من ألوية العراق الأخرى مجتمعة . وتخرج بكلية العلوم منذ تشكيلها حتى العـام الدراسي ١٩٥٩/٩٥٨ (٢٠٠) طالب موزعين على الألويـة بالشكل التـــالي :

الموصل (٤١) طالباً . أربيل صفر . السليمانية طالب واحد . الرمادي (١١) طالباً . ديالى (٦) طلاب . بغداد (١٠٦) طلاب . الحلة (٦) طلاب . كربلاء (٣) طلاب . الديوانية (٣) طلاب . الكوت (٣) طلاب . الناصرية طالبان . العمارة صفر . البصرة (٧) طلاب . ويلاحظ أن عـــدد المتخرجين من أبناء بغداد قد تجاوز مجموع المتخرجين من ألوية العراق الأخرى مجتمعة . وأن لواءين لم يستطع أحد من أبنائهما أن يلتحق بالكلية المذكورة حتى عام ١٩٥٥/٩٥٤ الدراسي .

وتخرج بكلية الزراعة منذ تشكيلها حتى العام الدراسي المذكور (٢٢٣) طالباً موزعين على الألوية بالشكل التالي ـ الموصل (٥٣) طالباً . كركوك طالب واحد . أربيل (١٠) طلاب . السليمانية (١٨) طالباً . الرمادي (١٥) طالباً . ديالى (١١) طالباً . بغداد(٥٧) طالباً . الحلة (٨) طلاب . الديوانية (٨)طلاب الكوت (١٢) طالباً . الناصرية (٥) طلاب . العمارة (٨) طلاب . البصرة (٧) طلاب . ويلاحظ أن طالباً واحداً تخرج من كركوك مقابل (٥٧) طالباً من بغداد وأن مجموع المتخرجين من أبناء الموصل يبلغ خمسة أضعاف من تخرج من أبناء أربيل . وأن عدد المتخرجين من أبنا بغداد يساوي مجموع المتخرجين من أبناء ألوية كركوك وأربيل وديالى والحلة وكربلاء والناصرية والعمارة مجتمعة .

وتخرج بكلية الصيدلة منذ تأسيسها حتى العام الدراسي المذكور ـ (٣٧٥) طالباً موزعين على الألوية بالشكل التالي ـ الموصل (٨٥) طالباً . كركوك (٦) طلاب . أربيل صفر . السليمانية طالبان . الرمادي طالبان . ديالى (٧) طلاب . بغداد [١٩٧] طالباً . الحلة [١١] طالباً . كربـــلاء [١١] طالباً . الديوانية طالبان . الكوت [٣] طلاب . الناصرية [٧] طلاب . العمارة [١٣] طالباً . البصرة [٢٩] طالباً . ويلاحظ أن عدد المتخرجين من أبناء بغداد يتجاوز نصف

مجموع المتخرجين من ألوية العراق الأخرى مجتمعة وأنه يزيد عن مجموع أبناء الألوية مجتمعة باستثناء الموصل . وان لواءاً بكامله هو أربيل لم يتخرج من أبنائه طالب واحد طوال تلك الفترة . وأن المتخرجين من أبناء بغداد يساوي (٩٩) ضعفاً بالنسبة لعدد المتخرجين من كل من السليمانية والديوانية . وأن حصة لواء الرمادي من المتخرجين لاتتجاوز (٢٦ر٠٪) من مجموع المتخرين . وكذا الحال في لواءي السليمانية والديوانية .

وتخرج بكلية الآداب منذ تشكيلها حتى العام الدراسي ٩٥٩/٩٥٨ [٤٠٨] طلاب موزعين بحسب الألوية على الشكل التالي : الموصل [٦٧] طالباً . كركوك [١٧] طالباً . أربيل طالب واحد . السليمانية طالب واحد . الرمادي [١٧] طالباً . ديالى [٥] طلاب . بغداد [٢٥١] طالباً . الحلة [٨] طلاب . كربلاء [١٤] طالباً . الديوانية [٥] طلاب . الكوت [٣] طلاب . الناصرية [٤] طلاب . العمارة [٥]طلاب . البصرة [١٠]طلاب . ويلاحظ أن عدد المتخرجين من أبناء بغداد ينقص قليلاً عن ثلاثة أمثال مجموع المتخرجين من أبناء الألوية العراقية الأخرى مجتمعة وأنه يساوي [١٢٦] ضعفاً بالنسبة للمتخرجين من أبناء كل من أربيل والسليمانية . وانه يساوي [٨٤] ضعفاً تقريباً بالنسبة لأبناء الناصرية وأبناء لواء الديوانية وأبناء الكوت وأبناء لواء ديالى . وإذا تذكرنا أن الدفعـــة الأولى مثلاً من طلاب كلية الآداب قد تخرجت في العام الدراســـي ١٩٥٣/٩٥٢ ظهر لنا أن المعدل السنوي للمتخرجين من لواء بغداد يبلغ [٢٨] في حين أنه يبلغ [٢٩ر٠] من أبناء كل من ألوية السليمانية والرمادي . أما بالنسبة لكلية الزراعة التي تخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٥٤/٥٣ فمن بغداد [٩ر٥] مقابل [٨٣ر٠] من الناصرية . وفي كلية العلوم التي تأسست مع كلية الآداب [٤٣ر٠] من أبناء كربلاء والكوت والديوانية مقابل [١٥] من لواء بغداد

و [٣ر٠] من الناصرية . وفي كلية الصيدلة التي تخرجت الدفعة الأولى منها عـام ١٩٤٩/٩٤٨ تخرج من كل من ألوية السليمانية والرمادي والديوانية [١٨٪] مقابل (١٨) من بغداد .

ويظهر التفاوت المريع بين الألوية العراقية في هذه الناحية بأوضح أشكاله إذا نظرنا له بالموازنة لمجموع سكان كل لواء ومن ناحية التخلف الثقافي في الألوية المختلفة بالنسبة لبغداد ذلك التخلف الذي يكون نتيجة من نتائج تقليص التعليم عموماً واتباع سياسة القبول في الجامعة على الأساس الذي أشرنا اليه . كما أن ذلك يعمل بدوره على تثبيت أسس ذلك التخلف في المراحل اللاحقة .

يتضح مما ذكرناه أن عدد المتخرجين بالكليات الآنفة الذكر منذ تشكيل كل منها حتى العام الدراسي ٩٥٩/٩٥٨ قد بلغ [١٨٩٢] طالباً استأثرت بغداد بمقدار [٨١٤] طالباً منهم على حين أن حصة لواء الموصل كانت [٤٧٩] طالباً وكركوك [٦١] طالباً وأربيل [٢٧] طالباً والسليمانية [٢٦] والرمادي [٦٩] طالباً وديالى [٤٥] طالباً والحلة [٦٤] طالباً وكربلاء [٨٣] طالباً والديوانية [٢٨] والكوت [٣٢] والناصرية [٤٠] والعمارة [٤٨] والبصرة [٧١] . وهذا يعني أن متخرجي لواء السليمانية مثلاً لايزيدون عن [٣ر١٪] من مجموع المتخرجين وعن [١ر٣٪] بالنسبة للواء بغداد وكذا الحال بالنسبة للواء الديوانية والكوت مع فرق ضئيل جداً . وهكذا في سائر الألوية .

ونظراً لحاجتنا الماسة لنشر التعليم ونظراً لأن إمكانيات جامعة بغداد محدودة بالنسبة لحاجة البلد وبالنسبة لعدد المتخرجين وتوخياً لتوزيع العدالة الاجتماعية في أنحاء العراق المختلفة نقترح أن يفتح فرع لكلية العلوم في السليمانية وفرع لكلية الهندسة في البصرة وفرع لكلية الآداب في الحلة وفرع لكلية الحقوق في الديوانية وأن تنظم الدراسة الثانوية بشكل يساعد على أداء مهماتها العلمية . فما زالت جامعة

بغداد رغم اكتظاظها بالطلاب بعيدة كثيراً من امتصاص العدد الملائم بالنسبة لحاجة البلد وبالنسبة للمتخرجين بالمدارس الاعدادية . فمجموع طلابها لايتجاوز [٥ر١٢٪] من مجموع الطلاب في مرحلة الدراسة الثانوية [يوجد ٨٩٩ر١١] طالباً وطالبة في الجامعة في العام الدراسي ١٩٥٩/١٩٦٠ و [٥٤٧ر٩٧] طالباً في الثانوية [الفرع العلمى والأدبي والتجاري] وحوالي [١٨ر٪] بالنسبة لمجموع السكان [٩٥٩/١٩٦٠] أما بالنسبة لتوزيع العدالة الاجتماعية فيتجلى ذلك بضآلة حصص الألوية المختلفة من خريجي الجامعة والدراسات العالية بالنسبة للواء بغداد مثلاً وبالنسبة لكثافة السكان في كل منها وبالنسبة لتخلفها الثقافي كما ذكرنا

هذا مع العلم أن جامعة بغداد أخذت تقبل في السنوات القليلة الماضية [بالقياس لكلياتها المختلفة منذ نشوء كل منها] عدداً أكبر نسبياً مما كانت عليه الحال في السابق وهؤلاء أيضاً يمثلون مختلف فئآت الشعب وعناصره المتعددة [مع اختلاف في نسبهم إذ ما لا زال التفاوت كبيراً بين مختلف فئآت الشعب] الأمر الذي أدى الى أن تواجه الجامعة مشاكل جديدة كثيرة تتعلق بالادارة وبالتدريس على السواء . لهذا فان جامعة بغداد تعمل في الوقت الحاضر تحت ظروف عالمية ومحلية على جانب كبير من التعقيد والتأزم بالقياس الى الظروف التي عملت أثناءها الكليات التي سبقت تكوين الجامعة وبخاصة قبيل وأثناء الحرب العالمية الثانية . غير أننا نلاحظ مع هذا أن التعليم الجامعي وان اتسع نطاقه وبخاصة بعد ثورة تموز المجيدة إلاّ أن نسبته ما زالت ضئيلة بالقياس الى كثافة السكان من جهة والى حاجة البلد الى الاختصاصيين من مدرسين ومهندسين وأطباء من جهة أخرى . كما إننا نلاحظ من الجهة الثانية أن نسبة أبناء الطبقات الدنيا اقتصادياً [الفلاحين والعمال والكسبة وهم غالبية الشعب] وإن ازدادت كثيراً بعد الثورة إلاّ أنها ضئيلة للغاية

بالنسبة لمجموعهم وبالنسبة لتخلفهم بسبب السياسة الاستعمارية التي كان يتبناها حكام العهد الملكي المنقرض وبسبب سياسة القبول المتبعة وعدم التناسق في ملاكات المدارس الثانوية وفي أجهزتها المختبرية على الشكل المعروف .

وتلعب بنظرنا العوامل غير المباشرة الدور الحاسم في هذا المضمار : ضآلة إمكانيات الطلاب [في مدارس الأقضية عامة وفي أغلب مراكز الألوية] المادية والثقافية على الصعيد العائلي والمحلي وعلى الصعيد المدرسي في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بالشكل الذي ذكرناه . ولو قدر لنا أن نحصي مجموع ذوي الشهادات الجامعية في العراق على اختلاف اختصاصاتهم [وهو أمر على أهميته البالغة يتعذر تحقيقه في مرحلتنا التاريخية الراهنة] من حيث أحوالهم العائلية ومهن آبائهم وأوضاعهم الاقتصادية العامة لوجدنا ضآلة عدد المتخرجين من أبناء الفئات الاقتصادية الدنيا الموجودين بينهم . ويعود ذلك بالطبع في أساسه الى عدم تكافؤ الفرص التعليمية وغير التعليمية بين المواطنين . هذا مع العلم أن عدم توافر الاحصاءات في هذا الباب لايمنعنا من القول ـ مستندين على المشاهدة ـ بأنه توجد في مختلف انحاء القطر مئات العوائل المتواضعة المركز اقتصادياً ومن الفئات الدنيا ـ بالمقاييس الراهنة ـ لم يتخرج من ابنائها طبيب او محام او مهندس . . . في حين ان بضعة عوائل يوجد بين ابناء كل منها احياناً اكثر من مهندس ومحام وطبيب . . . فكما اننا نجد مثلاً ان بعض العائلات يملك كل منها اكثر من سيارة خاصة واكثر من مسكن مريح واكثر من رصيد واحد في المصارف فكذلك نجد فيها احياناً اكثر من مهندس وطبيب او محام ومن بين ابنائها اكثر من طالب في اكثر من كلية . . . ثم يعمل المهندس والطبيب والمحامي على ضمان مستقبل افضل لابنه . . . وهكذا . . . تثبت الأوضاع العامة وتتحجر بهذا الشكل غير العادل الذى يشل طاقات اكثرية السكان ويذوي امكانياتهم الفكرية الخلاقة الأمر

الذي يساعد على تأخر المجتمع بصورة عامة مادياً ومن الناحية الثقافية .

كل ذلك يستلزم إعادة النظر جذرياً في قضايا التعليم في مراحله المختلفة من هذه الزاوية ليتسنى للمحرومين خاصة ان ينتفعوا بالتعليم وينفعوا المجتمع به بعد ذلك .

ونرى كذلك ان تبذل جميع الجهود المادية والفكرية لتنشيط البحث العلمي الجامعي مع التأكيد التام على الجوانب ذات العلاقة بالنهضة الصناعية والزراعية المرتقبة كالابحاث المتعلقة بالتعدين والتربة والثروة الحيوانية والنباتية والتصنيع بصورة عامة وان يعاد تشكيل المجمع العلمي ويتخذ نواة للابحاث العلمية القادمة ويفك ارتباطه من وزارة المعارف ويلحق بالجامعة . ولايخفى ان ذلك الأمر لايتم ـ بشكل مرضي ـ إلاّ إذا بذلت الجهود المادية والفكرية اللازمة لتزويد الجامعة بالأجهزة المختبرية الحديثة وبالمقدار الذي يسد الحاجة وكذلك بالكتب العلمية الحديثة في مختلف اللغات الحية وإلاّ إذا توثقت الصلات العلمية مع الجامعات الأخرى في مختلف الأقطار . ويتصل بذلك ويتعلق به ضرورة تهيئة المراجع العلمية المهمة للطلاب عن طريق الترجمة الى اللغتين العربية والكردية وعن طريق التأليف بهما وتأميم الكتب الدراسية بجعلها ملكاً للجامعة لقاء اجور معقولة تدفع للمؤلفين والمترجمين على ان يتم بيع تلك الكتب للطلاب بأثمان معقولة . وان تعنى الجامعة بالاضافة الى ماذكرناه بتشجيع الثقافات المختلفة للسكان وتطويرها وتهيئة الامكانيات المادية والمعنوية لازدهارها . وان تبدأ في الجامعة ايضاً دراسة التخصص للماجستير والدكتوراه في الكليات التي تتوافر فيها إمكانيات دراسة التخصص وفي الفروع التي نحن بأمس الحاجـــة لها من الناحية الثقافية وفي مقدمتها ما يتعلق باعمار العراق وتطويره صناعياً وزراعياً . وان تنصب الابحاث المقدمة في هذا الباب من حيث الأساس على حل مشاكل عملية يستعان بالجانب

النظري من أجل حلها وتستشار النظريات العلمية المعروفة بقدر تعلقها بذلك . وأن توضع شروط للقبول في دراسة التخصص من شأنها تشجيع الطلاب الحديثي التخرج بالجامعة وكذلك الأشخاص الذين هم في الخدمة الفعلية من حملة الشهادات العالية سواء أكانوا في سلك التعليم أم في غيره وأن تتاح لهم الفرص الممكنة لمتابعة درسهم النظري وتجاربهم العملية في آن واحد وأن نعطيهم الوقت المناسب لذلك آخذين بنظر الاعتبار ظروفهم العامة وطبيعة الأبحاث التي يقومون بها وأن نقلل - الى الحد الأدنى - من روتينات التعليم المعروفة الشائعة في مرحلة الدراسة قبل التخصص : وإذا استلزم الأمر ان يتصل هؤلاء الباحثون - عن طريق الجامعة - بذوي الاختصاص خارج القطر او أن يقوموا بزيارة مناطق ذات علاقة بابحاثهم. ويجب ايضاً ان تسدى لهم الجامعة التسهيلات الممكنة اللازمة وان تستثمر الاتفاقيات الثقافية المعقودة بين العراق والدول الأخرى الى حدها الأقصى في هذا المجال وان يستفاد على القدر المستطاع من إمكانيات الهيئات الدولية الخاصة وفي مقدمتها اليونسكو .

ذلك ما يتعلق بدراسة المشاكل المتصلة مباشرة او بطريقة غير مباشرة بالعلوم الطبيعية بمختلف فروعها . اما المشاكل الاجتماعية والتاريخية والأدبية فنقترح - مع مراعاة إمكانياتنا الراهنة وسيراً على المبدأ نفسه - ان تقتصر [في هذه المرحلة بالذات] على القضايا ذات العلاقة المباشرة بأحوال مجتمعنا الراهنة وان تهدف الى النهوض بالمجتمع وإثارة وعيه العلمي في بحث مشكلاته الاجتماعية وأن يرجأ البحث في امور نظرية صرفة ريثما نستنزف البحث في القضايا ذات الواقع الموضوعي المستندة بالطبع على البحث العلمي النظري - وهو امر يحتاج دون شك الى جهود مادية وفكريه متواصلة والى وقت ليس بالقصير .

نقترح فيما يتعلق باستقبال الجامعة سنوياً لخريجي الدراسة الاعدادية للقبول في كلياتها ان يزداد ارتباط الجامعة بمديرية التعليم العامة وبمديريات المعارف في الألويه للتعرف ـ قبل سنة دراسية واحدة على الأقل ـ على مجموع طلاب الفروع المختلفة في الألوية المختلفة لتحضير اماكن لهم في الجامعة بشكل تقريبي في السنة اللاحقة. وهكذا تفادياً للحلول الآنية المرتجلة في مطلع كل عام. كما نقترح ايضاً من الجهة الثانية ان يعاد النظر جذرياً في التعليم الثانوي وأن يوزع الطلاب توزيعاً علمياً على فروع الدراسة الثانوية المختلفة مع اخذ حاجات البلد الآنية والبعيدة المدى بنظر الاعتبار.

وهناك امر تربوي آخر على جانب كبير من الأهمية فحواه ان هناك فجوة كبيرة بين الدراسة الجامعية وبين مرحلة الدراسة الثانوية تتجلى هذه الفجوة في كل من نوع الدراسة ومقدارها الأمر الذي يجعل كثيراً من الطلاب في العادة أثناء انتقالهم الى مرحلة الدراسة الجامعية يعانون أزمة نفسية [قد تكون حادة في كثير من الأحيان] بسبب المشاكل الدراسية التي يواجهونها وفي مقدمتها إجراءات لم يألفوها من قبل مثل كثرة المواد التي يدرسونها بالاضافة الى اسلوب المحاضرات والاعتماد على اكثر من كتاب مقرر وكذلك الاستعانة بالمصادر الخارجية والمكتبات وما يرافقها من القيام بكتابة التقارير واستعمال الأجهزة المختبرية المعقدة نسبياً وما يجري مجراها. هذا بالاضافة الى ما يتعرض له الكثيرون منهم من مشاكل ناتجة عن الاختلاف بين نظام التعليم الثانوي والنظام الجامعي فيما يتعلق بمسؤوليات الطلاب وعلاقتهم بالادارة وبهيئة التدريس وكذلك الجو الاجتماعي الجديد في مدينة بغداد [حيث ينحصر التعليم العالي] الذي لم يألفه كثير من الطلاب [والطالبات بصورة خاصة] لاسيما الذين نشأوا وترعرعوا في المدن الصغيرة. لهذا نرى ان يخصص درس واحد اسبوعياً على الأقل او

درسان اسبوعياً في منهج الدراســة الثانوية لغرض تهيئة الطلاب للدراسة الجامعية وتقليص الفجوة ـ من الناحية النوعيــة ـ بين الدراسـتين الثانوية والجامعية .

ولكي نقضي على القطيعة التي نشـاهدها الآن بين الدراسة الجامعية والدراسة الثانوية نقترح (بالاضافة الى ما ذكرناه)عقد مؤتمرات سـنوية يحضرها (على الصعيد الاداري) عمداء الكليات ومديرو المدارس الثانوية ومديراتها وممثلون عن ديوان وزارة المعارف للتداول بشأن الادارة المدرسية الجامعية والادارة المدرسيةفي مرحلة التعليم الثانوي لايجاد روابط بين الادارتين. اما على الصعيد الدراسي فنرى ان تعقد ايضاً مؤتمرات سـنوية يحضرها ذوو الاختصاص من اساتذة الكليات المختلفـة ومدرسو الفروع المختلفة في الدراسة الاعداديه والمفتشون الاختصاصيون لتبادل وجهات النظر حول موضوعات منهج الدراسة الثانوية وما يقابلها في مرحلة الدراسة الجامعية : فنشهد سنوياً مثلاً مؤتمر مدرّسي اللغة العربية ومدرسي اللغة الانكليزية والكيمياء والرياضيات . . . الخ شريطة ان تنشر مقررات تلك المؤتمرات وما يلقى فيها من ابحاث وما يجري اثناءها من مناقشات .وان توزع على مديريات معارف الألويــة وعلى المدارس الثانوية التابعة لها . هذا من جهة . ومن جهة ثانية فانه بالنظر للقطيعة التي نشاهدها بين مدرسي الموضوعاتالمختلفة (في مرحلة الدراسة الثانوية والجامعة خاصة) بحيث لايعلم مدرس الرياضيات مثلاً ما يدرّسه زملاؤه وما يتعرض له الطلبة من إرهاق بنتيجة ذلك (حيث يعتبر كل مدرس إن درسه يجب ان يحتل الصدارة في سعي الطلبةوفي واجباتهم البيتية) لذلكنقترح ان تعقد مؤتمرات على الصعيد المدرسي بين مختلف المدرسينمرتين في السنة على الأقل لتنسيق اعمالهم وتوحيد جهودهم وتوجيه طلابهم التوجيه التربوي السليم .

ويتعلق بما ذكرناه - ولو بشكل غير مباشر - ما يجنيه المساهمون في تلك المؤتمرات من نفع متبادل ومن خبرة مشتركة على الصعيدين النظري والواقعي على السواء : ينتفع المدرسون من بعضهم كما ينتفع المدراء أيضاً الأمر الذي يعود - في المدى البعيد - على عملية التعليم نفسها بالنفع والتطور وعلى الطلاب بالتوجيه الصائب وبالاقتصاد في الجهد المادي والفكري وبتركيزه ايضاً . ذلك لأن اختلاف المديرين (وتناقض بعضهم احياناً) في اساليب الادارة والضبط وفي علاقاتهم بأعضاء الهيئه التدريسية وبالطلاب من جهة واختلاف المدرسين (وتناقض بعضهم احياناً) في اساليب التدريس وفي تقدير المواضيع التي يدرسونها بالنسبة للمواضيع الأخرى من جهة ثانية تنعكس جميعها على الطلاب الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان الى فقدان الطالب قدرته على التفكير المستقل بنتيجة تمزيق شخصيته وإضعاف تماسكها حيث تتعد مظاهرها بتعدد المدراء والمدرسين مما يعود على التعليم وعلى المعلمين والمتعلمين بأوخم العواقب .

وللجامعة - وبخاصة في الظروف الراهنة - رسالة اخرى (لاتقل اهمية عن رسالتها في التدريس) تتعلق بالبحث والاستقصاء نظرياً ومن الناحية التجريبية . على ان قضايا البحث - وبخاصة النظري منه - تستلزم مزيداً من الوقت والتفرع وتهيئة جميع وسائل البحث وظروف التشجيع مادياً ومن الناحية المعنوية . هذا مع العلم ان البحث يجرى احياناً داخل الجامعة واحياناً خارجها بل وخارج العراق . كما ان الباحث يقوم به بشكل جماعي احياناً اخرى . مع العلم ان التوصل الى نتائج جديدة في البحث العلمي امر لم يعد على جانب كبير من التعقيد وبخاصة في هذا الزمن الذي انتشرت فيه الأبحاث العلمية على نطاق كبير في مختلف الأقطار . ولابد في اول الأمر من بدايات متواضعة تمهد دون شك الى نتائج اعمق واوفى .

ولابد من القول في هذه المناسبة أن العهد الأسود المباد لم يتح - بالمقدار الكافي - للباحثين العراقيين مجـــال البحث العلمي ولم يهيء لهم الظروف الملائمة للاستقصاء والدراسة النظرية والتطبيقية . ولم يوفر الأجهزة المختبرية الضرورية بالمقدار اللازم ولم بنشيء مراكز للبحث جديرة به . فقد عزل الباحثين - بشكل غير مباشر في الأعم الأغلب - عن المجتمع وعزل العلم عن الصناعة والزراعة وعن الاقتصاد الوطني وبالغ في الاستعانة بالخبراء الأجانب المستعمرين واضعف ايمان الشعب بقدرة الباحثين العراقيين على الانتاج والابداع الأمر الذي ادى الى تبضيع المعرفة العلمية وتجزئتها والى بعثرة جهود الباحثين وعزلهم عن بعضهم وعن الصناعة والزراعة . وقد ساعد بهذه الطريقـــة - على زيادة انعزال الباحثين - والمثقفين عموماً - عن المساهمة الايجابية البناءة في تطوير البلد ورفع كفاءته الانتاجية ولهذا فان الدولة باجهزتها ذات الاختصاص وعلى رأسها جامعة بغداد وكذلك المؤسسات الخاصة الزراعية والصناعية مدعوة لتوفير الجو العلمي الملائم للبحث وفتح مراكز متعددة له في مختلف انحاء الجمهورية وتزويد هذه المراكز بالاجهزة المختبربة اللازمة والقيام بدراسة عملية احصائية شاملة لمختلف مشاكل العراق وبخاصة فى حقل الصناعة والزراعة والصحة العامة والثقافة وتكوين اتصالات علميـــة وزيارات لمختلف مراكز البحث المشابهة في الدول الأخرى والانتفاع بخبرتها النظرية والعلمية في هذا السبيل . ولابد للجامعة بالدرجة الأولى ان تعنى عناية فائقة بالعلوم المختلفة - نظرياً وتطبيقياً وتشجيع العلوم التي تساعد على استثمار ثروات العراق المعدنية والنباتية والحيوانية وتطويرها وفي مقدمة ذلك علم الجياوجيا وعلوم الكيمياء والفيزياء والرياضيات والكيمياء الجيلوجية والفيزياء الجيلوجية والانتفاع بالطاقة النووية في الطب والصناعه والزراعة . على ان يكون الهدف العام من ذلك بالدرجة الأولى إتقـــان معرفة القوانين الأساسية لتوزيع

الثروة المعدنية في باطن الأرض وإعداد الخرائط الجيلوجية الملائمة لمختلف قطاعات القشرة الارضية في مختلف انحاء العراق ومعرفة فن التفاعلات الكيمياء التي تؤدي الى تكوين الفلزات ومعرفة طرائق اكتشافها والأدلة النظرية على توافرها وكذلك تركيب الصخور في القسم الشمالي من العراق. واستخدام تلك المعرفة ايضاً في تطوير الزراعة وتحسين الوراثة الحيوانية والنباتية والتربة وإنتاج الأسمدة الكيمياوية ومبيدات الحشرات والاعشاب الضارة الخ وتطوير الري ونحن واثقون ان باستطاعة الباحثين العراقيين ـ كغيرهم ـ ان يقدموا خدمات جلى لبلدهم البكر في جميع مجالات الحياة. اما من الناحية الاجتماعية فنقترح ان تقوم كليات الحقوق والآداب والتجارة والاقتصاد والفروع الأدبية والاجتماعية في كلية التربية باقامة روابط فكرية عامة فيما بينها تتعلق بتوحيد اساليب البحث وبمحتويات مناهج الدراسة بشكل يؤدي اكبر خدمه مستطاعة للشعب العراقي وللحكومة في معالجة المشاكل الكبرى الراهنة اقتصادياً وقانونياً ومن ناحية الأبحاث التاريخية وان ترتبط الدراسات واساليب التدريس في هذه الكليات بالكليات العلمية وبأساليب التدريس فيها وان يفسح المجال واسعاً امام الاقتصاديين بالدرجة الاولى ويأتي بعدهم الحقوقيون في دراسة إمكانيات البلد الراهنة في مجال الثروة البشرية بمقدار تعلقها بالعلم والتكنيك والعمل على ايجاد روابط قانونية شعبية تنظم علاقات الناس بعضهم بشكل يساعد على اطلاق قوى الانتاج الى حدها الأقصى ويساهم بشكل ايجابي فعال بالتعاون مع العلم والتكنيك في عملية إعمار البلاد في جميع نواحيها. وأن يتعاون مع هؤلاء في أداء هذا الواجب الوطني الكبير المختصون بعلم الاجتماع والنفس وعلم الأجناس البشرية. وان تهيء جامعة بغداد للكليات الآنفة الذكر وللمختصين في الموضوعات المشار اليها جميع لوازم البحث مادياً ومن الناحية الثقافية.

٦ ـ التعليم الاهلي والاجنبي :

لاشك في أن التعليم الأهلي (بمراحله المختلفة للبنين والبنات وبقسميه الصباحي والمسائي) يساهم كثيراً في تخفيف الضغط عن مدارس الحكومة بامتصاصه مقداراً كبيراً من الطلاب والطالبات . غير أن سيطرة الناحية التجارية عليه وقلة عدد اعضاء هيئاته التدريسية وما يرافق ذلك من ضعف في الادارة والتوجيه العام ومستوى الطلاب من الناحية العلمية كل ذلك يستلزم إعادة النظر فيه بصورة جدية وتوجيهه وجهة سليمة علمياً واجتماعياً مع ضمان مقدار معقول من الربح للمشرفين عليه . ويتجلى ضعف الطلاب من الناحية العلمية بكثرة الرسوب الذي نشاهده عند المشتركين منهم في الآمتحانات الوزارية . فقد اشترك من المدرسة الجعفرية الأهلية في الامتحان الوزاري ١٩٥٥/٩٥٤ من الفرع العلمي (٤٤) طالباً نجح منهم (٦) طلاب ومن الأدبى (٤٠) طالباً لم ينجح منهم طالب واحد. وفي ١٩٥٦/٩٥٥ اشترك من الفرع العلمي (٣٣) طالباً نجح منهم (٣) طلاب ومن الأدبي (٣٣) نجح (٣) طلاب . وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ اشترك من الفرع العلمي (٥١) طالباً نجح منهم (٧) طلاب ومن الأدبي (٣٣) نجح طالبان ومن مدرسة التفيض الأهلية (الفرع العلمي) ١٩٥٥/٩٥٤ اشترك (٢٢) طالباً لم ينجح منهم احد . وفي ١٩٥٦/٩٥٥ اشترك (٤١) طالبـــاً لم ينجح منهم إلاّ طالب واحد . وفي ١٩٥٧/٩٥٦ اشترك (٣٩) طالباً نجح منهم (٣) طلاب . ومن الفرع الأدبي ١٩٥٥/٩٥٤ اشترك (٥٥) طالباً نجح منهم (٤) طـــلاب وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ اشترك (٥٤) طالباً نجح منهم (٣) طلاب فقط . هذا في هاتين المدرستين الكبيرتين اللتين تغلب عليهما الناحية الثقافية العامة وتقل فيهما الناحية التجـــارية التجارية الى حدها الأدنى . اما في المدارس الأهليـــة الأخرى فان نسبة النجاح تقل عن ذلك بكثير وتبلغ نســـبة

الرسوب درجة مريعة . هذا مع العلم ان مشكلة الرسوب في المدارس الأهلية جزء من مشكلة الرسوب بصورة عامة . وهي في جوهرها وجه من وجوه مشكلة الامتحانات كما سنرى . ومرد ذلك بالدرجة الأولى الى ضآلة عدد اعضاء الهيئة التدريسية وضعف الكثيرين منهم عملياً ومهنياً وازدحام الطلاب في الصفوف وكثرة غيابات المحاضرين والمشاكل الناجمة عن اجور المحاضرات وتحديد ساعاتها ... ولكي ندرك ما تحدثه قلة عدد المدرسين بالنسبة لعدد الطلاب في المدارس الأهلية نذكر المعلومات الاحصائية التالية :

بلغ في عام ١٩٥٩/١٩٦٠ مجموع طلاب المدارس الثانوية الأهلية (٤٣٫٥٦١) منهم (٢٢٫٩٦٢) طالباً و (١٥٩٣) طالبة في حين ان مجموع المدرسين كان (٢٢) مدرساً و (١٢) مدرّسة .

ذلك ما يتعلق بالتعليم الأهلي . أما التعليم الاجنبي فنرى ان تراقبه وزارة المعارف مراقبة دقيقة من حيث مناهجه الدراسية وطلابه ومن حيث اعضاء هيئآته التدريسية وأن يقتصر فتح المدارس الأجنبية على بعض المدن العراقية وان تراعى في ذلك الحاجة الماسة دون غيرها .

مشكلة الرسوب في الامتحانات الوزارية :

تحتل قضية الرسوب في الامتحانات بصورة عامة مركزاً اساسياً في حقل التعليم عند كثير من الامم . ذلك لما لها من أثر كبير مادياً ومعنوياً على الراسبين انفسهم وعلى المجتمع بالاضافة الى ما تلحقه من اضرار مادية جسيمة (يتفاقم خطرها بزيادة نسبة الراسبين) بمالية الدولة . فلا غرابة ان قام المختصون والمسؤولون في كثير من الدول بدراسات علمية احصائية لهذه الظاهرة للتعرف على اسبابها العامة والخاصة تمهيداً لايجاد الحلول السليمة لمعالجتها .

اما في العراق فعلى الرغم من كثرة عـدد الطلاب الراسبين سنوياً وبخاصة في الامتحانات الوزارية ، فان قضية الرسوب نفسها لم تصبح مشكلة بنظر المشرفين على شؤون المعارف ولم تدرس ولو دراسة أولية . وسبب ذلك يعود بالدرجة الأولى الى عدم اكتراث حكومات العهد المباد بمستقبل الجيل الصاعد وبمصالح الشعب عموماً لذلك نرى ضرورة تشكيل لجنة مركزية لدراسة الرسوب في الامتحانات الوزارية تساهم فيها وزارة التخطيط ووزارة المعارف وجامعة بغداد . وبما ان مشكلة الرسوب تتعلق بقضية الامتحانات بصورة عامة لذلك نرى ان تدرس قضية الامتحانات (وبخاصة الوزارية منها) من حيث الأساس وان تدرس قضية الرسوب من حيث هي وجهمن وجوهها . وتتعلق بقضية الرسوبمشكلة الغش في الامتحانات وما يرافقها من ملابسات واعتداءات تقع اثناء الامتحانات . ولكي تتجلى أمامنا هذه المشكلة التربوية العويصة نورد المعلومات الاحصائية التالية : ـ

اشترك في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية في عام ١٩٥٢/٩٥١ (٤٫٣٨٣) طالباً رسب منهم (٢٫٢٠٤) طلاب . اي اكثر من نصفهم وفي عام ٩٥٣/٩٥٢ (٤٫٥٨٩)طالباً رسب منهم (٢٫٨٨٠) . اي اكثر من نصفهم ايضاً. وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ (٥٫٣١٠) طلاب رسبمنهم (٣٫٦٩٧) اي زهاء الثلثين. وفي عام ٩٥٦/٩٥٥ (٦٫٥٤١) رسبمنهم (٣٫٩٨٨) اي اكثر من نصفهم. وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ (٦٫٤٠٨) طلاب رسب (٣٫٢٨٩) اي اكثر من نصفهم . وفي عام ١٩٦٠/٩٥٩ (١٢٫٥٢٦) رسب منهم (٦٫٥٣٤) اي اكثر من نصفهم . واذا علمنا ان معدل ماتنفقه الدولة ـ من ميزانيتها العامة ـ على التلميذ الواحد في مرحلة الدراسة الثانوية زهاء (٤٠) ديناراً سنوياً ظهرت لنا فداحة الاضرار المادية الناتجة من الرسوب ـ بالاضافة الى الاضرار

الأخرى المادية والمعنوية المتعلقة بالطالب الراسب نفسه وبالمجتمع بصورة عامة - ولتوضيح ذلك بلغة الأرقام نذكر بمقدار ما يتعلق الأمر بالطلاب الراسبين في الامتحان الوزاري في السنوات المشار اليها: ان الدولة انفقت هدراً زهاء (٦٥٠ر٠٠٠) دينار. وإذا أضفنا الى هذا المبلغ مبالغ اخرى تتجاوزه فيما يتعلق بالطلاب الراسبين في الامتحانات غير الوزارية في السنوات الآنفة الذكر ظهر لنا بأجلى وجه مقدار التبذير في هذه الناحية. وتوضيحاً لهذه النقطة بالذات دعنا ننظر موضوع النفقات غير المجدية على الراسبين من زاوية اخرى: بلغ عدد الناجحين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ١٩٥٧/٩٥٦ (٢ر١١٩) في حين ان مجموع تلاميذ الصف الأول الابتدائي - في مختلف انحاء العراق - في عام ٤٧/٩٤٦ كان (٤١ر٢٠٨) تاميذاً. أي ان مجموع التلاميذ الذين تركوا المدرسة بسبب الرسوب ولأسباب اخرى في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بين العامين الدراسيين المذكورين بلغ (٣٩ر٠٧٩) تلميذاً. وبلغ عدد الناجحين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ٩٥٦/٩٥٥ (٢ر٥٥٣) تلميذاً في حين ان مجموع تلاميذ الصف الأول الابتدائي - في مختلف انحاء العراق - في عام ١٩٤٦/٩٤٥ كان (٣٤ر٧٥٠) تلميذاً. ومعنى ذلك أن التلاميذ الذين تركوا المدرسة بسبب الرسوب ولأسباب اخرى في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بين العامين الدراسيين المذكورين بلغ (٣٢ر١٩٧) تلميذاً. وبلغ عدد الناجحين في الامتحان الوزارى للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ١٩٥٥/٩٥٤ (١ر٦١٣) تلميذاً. في حين ان مجموع تلاميذ الصف الأول الابتدائي - في مختلف انحاء العراق - في عام ١٩٤٥/١٩٤٤ كان (٢٧,٠٦٥) تلميذاً. وهذا يعني ان التلاميذ الذين تركوا الدراسة بسبب الرسوب ولأسباب أخرى في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بين العامين الدراسيين المذكورين بلغ

(٢٥٫٤٥٢) تلميذاً . ومعنى ذلك ان مجموع التلاميذ الذين تركوا الدراسة بسبب الرسوب ولأسباب اخرى في السنوات الدراسية المذكورة يبلغ عدداً مخيفاً ضخماً . واذا علمنا أن معدل ماتنفقه الدولة على الطالب في مرحلتي الدراسة الثانوية والمتوسطة يبلغ زهاء (٣٥) ديناراً في السنة . واذا فرضنا أن نصف هذا العدد الضخم ترك المدرسة بسبب الرسوب وإن الطالب من هؤلاء الراسبين قد رسب مرتين ـ من حيث المعدل ـ أثناء دراسته الابتدائية والثانوية ـ بما في ذلك الامتحان الوزاري للدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ـ اتضحت لنا فداحة ما انفقته عبثاً ميزانية الدولة في السنوات الدراسية المذكورة . على أن ذلك كله يحدث ـ على فداحته ـ بشكل متفاوت في مختلف الوية العراق وفي مختلف انحاء كل اواء على حدة . وتتجلى قضية الرسوب بأبشع اشكالها اذا أضفنا الى نسب الرسوب في الامتحانات الوزارية الآنفة الذكر نسباً رسوبيةاخرى (ذكرنا بعضها) تعرض لها الطلاب في امتحاناتهم المدرسية في الصفوف التي تسبق مرحلة الامتحانات الوزارية. فكثيراً ما يدخل الصف الأول كما رأيناوسنرى في مرحلة الدراسة الابتدائية عدد كبيرمن الطلاب يتعرض الكثيرون منهم الى رسوب متدرج يبلغ أحياناً اكثرمن نصف عددهم في الصف المنتهي من الدراسة الاعدادية ومن ثمة يرسب زهاءنصف هذا النصف في الامتحانات الوزارية . ومن الملاحظ أن نسبة الرسوب عند البنات اكثر منها عند البنين وانها في الفرع الأدبي اقل منها في الفرع العلمي . وفي الدروس العلمية اكثر منها في الدروس اللغوية والاجتماعية . وفي الأقضية اكثر منها في مراكز الألوية . وفي الألوبة المتقدمة ثقافياً اقل منها في الألوية الأخرى . مع تفاوت ملحوظ في النسب بين الألوية يلفت النظر تعود أسبابه بالدرجة الأولى الى تفاوت مستويات المدارس من ناحية الهيئات التدريسية والأجهزة المختبرية من جهة والى التفاوت في الظروف الثقافية المحلية واختلاف الأوضاع الاجتماعية

والمعاشية من جهة اخرى . وبقدر ما يتعلق الأمر بقلة عدد اعضاء الهيئآت التدريسية في كثير من الوية العراق نذكر على سبيل المثال المعلومات الاحصائية التالية فيما يتعلق بالسنوات الدراسية التي جرت فيها الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية (بمقادير رسوبها التي أشرنا اليها) :

بلغ مجموع الشواغر في إعدادية البنين في لواء السليمانية مثلاً للعام الدراسي ١٩٥٢/٩٥١ : في اللغة العربية (٣) مدرسين (اي حوالي ٧٠ ساعة إسبوعياً) وفي اللغة الانكليزية مدرس وفي الاجتماعيات (١٢) ساعة في الاسبوع . وفي عام ١٩٥٣/٩٥٢ في اللغة العربية (٨) ساعات في الأسبوع وفي الاجتماعيات (٢٤) ساعة اسبوعياً وفي عام ١٩٥٤/٩٥٣ الرياضيات مدرسان . وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ في اللغة العربية (٢١) ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية (١٠) ساعات اسبوعياً . وفي الرياضيات (٦٠) ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٦/٩٥٥ في اللغة الانكليزية (٨) ساعات في الأسبوع وفي الرياضيات (٢٥) ساعة اسبوعياً . وفي الطبيعيات (١٣) ساعة اسبوعياً . وفي الاجتماعيات [١١] ساعة في الأسبوع . وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ في اللغة الانكليزية [٣٠] ساعة في الأسبوع . وفي الأجتماعيات [٢٦] ساعةفي الأسبوع . اما في إعداديةالبنات فكان مجموع الشواغر : ١٩٥٢/٩٥١ في اللغة العربية [١٨] ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية [٤٤] ساعة اسبوعياً وفي الرياضيات [١١] ساعة اسبوعياً وفي عام٩٥٢/٩٥٣ في الرياضيات [٢٥] ساعة اسبوعياً و[٧] ساعات اسبوعياً فيالاجتماعيات و [٤] ساعات اسبوعياً في الطبيعيات . وفي عام ١٩٥٤/٩٥٣ في اللغة العربية [١٤] ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ في اللغة العربية [٢٧] ساعة اسبوعياً وفى اللغة الانكليزية [١٢] ساعة اسبوعياً وفى الاجتماعيات [١٥] ساعة اسبوعياً . وفي عام١٩٥٦/٩٥٥ في اللغة العربية [١٩] ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية [١٤] ساعة. وفي الطبيعيات [١٠] ساعات اسبوعياً . وفي

الاجتماعيات [٢١] ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٧/٥٦ [١٨] ساعة اسبوعياً في اللغة الانكليزية و [١٢] ساعة اسبوعياً في الرياضيات و [١٤] ساعة اسبوعياً في الطبيعيات . وبلغ مجموع الشواغر في ملاك المدارس الاعدادية [للبنين والبنات] الموجودة في لواء اربيل للسنوات الدراسية الآنفة الذكر [١٩٥١/١٩٥٠ ـ ١٩٥٦ /١٩٥٧] : اللغة العربية [٥] مدرسين اي زهاء [١٢٠] ساعة في الأسبوع . اللغة الانكليزية [١٣] مدرساً او حوالي [٣١٢] ساعة اسبوعياً . الرياضيات [٦] مدرسين او [١٤٤] ساعة اسبوعياً . الاجتماعيات [٩] مدرسين او [١٥٦] ساعة في الاسبوع . الطبيعيات [٦] مدرسين او [١٤٤] ساعة اسبوعياً . وهذا يعني ان طلاب ثانوية السليمانية للبنين في مختلف الصفوف لم يدرسوا من حيث المعدل ـ إلا عرضاً وعن طريق المحاظرات [في الفترة الواقعة بين عامي ١٩٥٢ و ١٩٥٦] [١٨] ساعة في الأسبوع في موضوع الاجتماعيات وفي اللغة الانكليزية و [٣٣] ساعة في درس اللغة العربية [٤٦] ساعة في الرياضيات . اما في ثانوية السليمانية للبنات فعلى الشكل التالي : [١٩] ساعة اسبوعياً في درس اللغة العربية و [٢٠] ساعة في اللغة الانكليزية و [١٧] ساعة في الرياضيات و [١٤] ساعة في الاجتماعيات .

وأما في كل من ثانوية أربيل للبنين والبنات فعلى الشكل التالي : في اللغة العربية [٦٠] ساعة اسبوعياً وفي كل من الرياضيات والطبيعيات [٢٩] ساعة اسبوعياً . وفي اللغة الانكليزية [٦٢] اسبوعياً وفي الاجتماعيات [٣١] في الاسبوع .

واذا نظرنا الى نسب الرسوب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية في اللواءين المذكورين في ضوء الشواغر الآنفة الذكر ظهرت امامنا علة حدوث اغلب حالات الرسوب في الموضوعات التي لم يدرسها الطلاب الا عرضاً بسبب وجود الشواغر ، هذا مع العلم ان الجور على الطلاب في اللواءين المذكورين

يصبح مضاعفاً في موضوع اللغة العربية . ومع العلم أيضاً - من الجهة الثانية - ان معدل درجات الطالب في سعيه اليومي في الصف المنتهي من مرحلة الدراسة الاعدادية تعبر عن سعيه المدرسي اكثر مما تعبر عنه معدلات درجاته في الامتحان الوزاري . وكذا الحال اثناء دراسته في الصف الذي سبق الصف الذي اجري الامتحان الوزاري فيه . هذا مع العلم كذلك ان الباحث في هذه القضايا كثيراً ما يعثر على امور تسترعي الانتباه في هذا المجال . ولتبيان البون الشاسع بين معدل درجات الطالب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية وبين معدل سعيه اليومي اثناء السنة الدراسية التي يقع الامتحان الوزاري في نهايتها من جهة وبين ذلك كله وبين معدل درجاته في امتحاناته المدرسية في السنة الدراسية التى سبقتها من جهة ثانية نقدم المعلومات الاحصائية التالية : -

اشتركت في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥٥/٩٥٤ من ثانوية الكاظمية للبنات طالبة معدل درجاتها في الصف الرابع الثانوي « ٨٦ » ومعدل سعيها اليومي في الصف الخامس « ٧٥ » على حين ان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري كان « ٦٨ » . وطالبة أخرى على الترتيب الآتي : « ٦٣ » و « ٦٤ » و « ٥٢ » . وثالثة « ٦٤ » و « ٦٠ » و « ٤٤ » . ورابعة كان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري « ٦٠ » في حين ان معدل درجاتها في الصف الرابع « ٨٠ » . وخامسة : « ٦٠ » و « ٧٣ » وسادسة « ٦٣ » و « ٧٥ » . واشترك في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية من ثانوية تكريت في عام ١٩٥٦/٩٥٥ طالب معدل درجاته في الصف الرابع في درس الاحياء « ٩١ » ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٨٠ » في حين ان معدل درجاته في الامتحان الوزاري كان « ٦٢ » . وطالب آخر على الترتيب الآتي : « ٧٥ » و « ٧٨ » و « ٥٥ » . وثالث « ٧٥ » و « ٥٧ » و « ٣٣ » . ورابع « ٦٩ » و « ٨١ » و « ٤٠ » .. وخامس « ٧٨ »

و « ٩٠ » و « ٦٣ » . وسادس « ٩٧ » و « ٨٨ » و « ٥٩ » . وسابع « ٨٦ » و « ٨٤ » و « ٥٤ » . وثامن « ٨٥ » و « ٧٦ » و « ٥٣ » . وتاسع « ٩٣ » و « ٨٣ » و « ٥٩ » . وفي درس الكيمياء : «٨٢» و «٧٥» و « ٥٧ » . وفي درس الجبر « ٨٦ » و « ٨٩ » و «٥٠» . وآخر في الجبرو «٨٩» و «٧٣» و «٣٦» . وفي ثانوية طوز ١٩٥٦/٩٥٥ طالب معدل درجاته في الصف الرابع « ٧٢ » ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٧٤ » في حين ان معدل درجاته في الامتحان الوزاري كان « ٤٦ » . وآخر « ٧٢ » و « ٦٨ » و « ٤٥ » . وثالث « ٦٨ » « ٦٧ » و « ٤٥ » . ورابع «٧٨» و « ٧٣ » و « ٥٠ » . وخامس «٨٤» و «٧٨» و « ٤٦ » . ومن ثانوية السليمانية للبنات الفرع الادبي للامتحان الوزاري ١٩٥٦/ ١٩٥٧ كان معدل درجات إحدى الطالبات في الصف الرابع « ٧٥ » ومعدل سعيها اليومي في الصف الخامس « ٦٥ » في حين ان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري كان « ٥٤ » . وطالبة ثانية : « ٧٢ » و « ٥٤ » و « ٤٩ » . وثالثة « ٧٠ » و « ٧٤ » و « ٦٦ » . ورابعة في الصف الرابع « ٧١ » وفي الامتحان الوزاري « ٥١ » . وخامسة « ٧٧ » و « ٦٦ » . وسادسة « ٦٤ » و « ٥٠ » . وسابعة « ٧٩ » و « ٦١ » . ومن ثانوية الرمادي « الفرع العلمي » في الامتحان الوزارى ١٩٥٤/ ١٩٥٥ كان معدل درجات احد الطلاب عندما كان في الصف الرابع « ٩٢ » ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٨٩ » على حين ان معدل درجاته في الامتحان الوزاري « ٥٨ » . وطالب آخر و« ٧٤ » و« ٦٢ » و « ٣٩ » . وثالث « ٨٧ » و « ٨١ » و « ٦٥ » .

ومن ثانوية الشامية اشترك في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « الفرع العلمي » ٥٣/٥٢ « ١٧ » طالباً رسب « ١٥ » طالباً منهم كانت معدلات سعيهم اليومي في الصف الرابع « ٧٠ » و « ٧٣ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » و « ٨١ »

و « ٦٧ » و « ٧٠ » و « ٧٤ » و « ٧٠ » و « ٦٨ » و « ٦٤ » و « ٦٨ » و «٧٧» و « ٦٩ » و « ٦٧ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٧٥ » و « ٧٦ » و « ٧٩ » و « ٨٥ » و « ٧٩ » و « ٧٥ » و « ٨٢ » و « ٧٤ » و « ٧٤ » و «٦٦» و « ٦٨ » و « ٧٧ » و « ٧٦ » و « ٧٠ » و « ٧٩ » .

ومن ثانوية كربلاء « الفرع العلمي » في الامتحان الوزاري٩٥٧/٩٥٦ كان معدل درجات احد الطلاب عندما كان في الصف الرابع في اللغة الانكليزية « ٨٣ » ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٨٠ » في حين ان درجته في الامتحان الوزاري « ٦٥ » . وطالب آخر على الترتيب التالي : « ٨٧ » و « ٨٠ » و « ٥٩ » . وثالث « ٧٧ » و « ٧٦ » و « ٥٠ » . ورابع في درس التاريخ « ٨٢ » و « ٧٢ » و « ٤٤ » .

ورسب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥٦/٩٥٥ ستة طلاب من ثانوية بعقوبة للبنين في حين ان معدل درجات احدهم في الصف الرابع «٩٥» ومعدل درجات اربعة منهم « ٧٦ » ومعدل درجات الطالب السادس « ٧٣ » . أما معدل سعيهم اليومي فكان « ٨٠ » و « ٧٥ » و « ٦٨ » و « ٧٤ » و « ٦٧ » و « ٧٣ » . وحاز ثلاثة طلاب في الامتحان الوزاري المذكور من الثانوية نفسها على معدل قدره لكل منهم « ٦٣ » و « ٦٠ » و « ٦٥ » في حين ان معدل سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٧٢ » و «٧٨» و « ٧٤ » . وفي الصف الرابع « ٧٩ » و « ٨٤ » و « ٩٠ » . ورسب سبعة طلاب معدل سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٧٢ » و « ٧٦ » و « ٧٣ » و « ٧٤ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » و « ٧٠ » . ورسب من الفرع الأدبي لثانوية كربلاء للبنين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥٣/٩٥٢ سبعة طلاب في حين ان معدل درجات كل منهم في الصف الرابع « ٧٠ » و « ٧٤ » و « ٧٠ » و « ٧٩ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » و « ٧٠ » . ومعدل

درجات سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٧٩ » و « ٧٣ » و « ٧٢ » و « ٧٧ » و « ٧٢ » و « ٨٤ » و « ٧٩ » . ورسب خمسة طلاب كان معدل درجات سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٧٣ » و « ٧٢ » و « ٨١ » و « ٨٣ » و « ٧٨ » . واحرز اربعة طلاب الدرجات التالية : معدل درجاتهم في الصف الرابع « ٧٣ » و « ٧٦ » و « ٧٦ » و « ٨٥ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٨٠ » و « ٨١ » و « ٨٦ » و « ٧٩ » . ومعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري « ٦٢ » و « ٦٠ » و « ٦٢ » و « ٦٣ » . ورسب في الامتحان الوزاري من الفرع العلمي في الثانوية المذكورة في العام الدراسي نفسه احد عشر طالباً في حين ان معدل درجاتهم في الصف الرابع : « ٦٨ » و « ٧١ »«٧٠» و«٧١» و « ٧١ » و «٧٥» و «٧٦» و « ٧٢ » و « ٧٣ » و « ٧٠ » و « ٧٠ » . ومعـــدل سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٧٦ » و « ٧٢ » و « ٧٥ » و « ٦٧ » و « ٧٣ » و « ٧٩ » و « ٧٠ » « ٧١ » و « ٧١ » و « ٧٩ » و « ٧٤ » . وحصل ثلاثة آخرون على الدرجات التالية : « ٦٥ » و « ٦٣ » و « ٦٥ » في حين ان معدل سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٧٨ » و « ٧٤ » و « ٨١ » . ومعدل درجاتهم في الصف الرابع : « ٧٩ » و « ٧١ » و « ٧٧ » . ورسب في ثانوية سامراء للبنين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥٥/٩٥٧ سبعة طلاب كانت معدلات درجات ثلاثة منهم في الصف الربع « ٧٠ » ومعدلات الاربعة الآخرين : «٧٢» و «٦٦» و « ٧١ » و « ٦٨ » . ومعدل السعي اليومي في الصف الخامس لثلاثة منهم « ٧١ » وللاربعة الآخرين « ٧٥ » و « ٦٨ » و « ٧٣ » و « ٦٧ » . ورسبت ستة طالبات في موضوع تربية الطفل من ثانوية كربلاء للبنات في الامتحانات الوزاري ٩٥٧/٩٥٦ في حين ان معدل درجات سعيهن اليومي في الصف الخامس « ٩٠ » و « ٨٩ » و « ٨٥ » و « ٧٩ » و « ٧٨ » و « ٧٣ » و « ٧٠ » . ورسب سبع طلاب من

الفرع الادبي في ثانوية القرنة في الامتحان الوزاري ١٩٥٤/٩٥٣ كان معدل درجات سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٧٤ » و « ٧٥ » و « ٧٦ » و « ٧٣ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » ومعدلات درجاتهم في الصف الرابع : « ٧٣ » و « ٧١ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » و « ٧٩ » و « ٧٤ » . وفي ثانوية اربيل للبنين رسب اربعة طلاب من الفرع الادبي في اللغة العربية في الامتحان الوزاري ١٩٥٢/٩٥١ في حين ان معدل درجاتهم في اللغة العربية في الصف الرابع : « ٨٥ » و « ٧٤ » و « ٧١ » و « ٨١ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٨٤ » و « ٨٣ » و « ٨٠ » و « ٧٧ » . واحرز طالب في الامتحان الوزاري نفسه « ٦٦ » في اللغة العربية في حين ان معدل درجاته فيها في الصف الرابع « ٩٠ » ومعدل سعيه اليومي فيها في الصف الخامس « ٨٠ » . ورسب آخر في الرياضيات في حين ان معدل سعيه اليومي في الصف الخامس فيها « ٨٣ » وفي الرابع « ٧٤ » .

ويلاحظ من الجهة الثانية ان ضعف معدل درجات الطلاب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية لايستلزم ضعف معدل درجاتهم في مرحلة الدراسة الجامعية . وكثيراً ما يحصل العكس . وللتدليل على صحة ما ذكرناه نقدم المعلومات الاحصائية التالية :

دخلت كلية التحرير طالبة من لواء كركوك في عام ١٩٥٧/٩٥٦ كان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٦٤٪ » في حين ان معدل درجاتها عند التخرج بالكلية المذكورة كان « ٨٣٪ » ودخل كلية الطب البيطرى في عام ١٩٥٦/٩٥٥ طالب من لواء السليمانية كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٦٣٪ » في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة كان « ٨١٪ » وقبل بكلية الهندسة في عام ١٩٥٥/٩٥٤ من لواء اربيل طالب كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٦٦٪ »

في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة كان (٧٢٪) . وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ من لواء السليمانية طالبتان معدل درجاتهما في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٤٪] و [٧٣٪] في حين أصبح معدل درجاتهما عند التخرج بالكلية المذكورة [٨٣٪ و ٧٦٪] وقبل بكلية الطب البيطري في عام ١٩٥٦/٩٥٥ من لواء السليمانية طالب كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٣ر٥٪] على حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة أصبح [٨١٪] . وقبلت في كلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبة من لواء الرمادي معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٢٪] في حين أن معدل درجاتها عند التخرج بالكلية [٧٧٪] . ودخل كلية الهندسة من لواء الرمادي في عام ١٩٥٥/٩٥٤ طالب معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٤٪] في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية [٧٠٪] وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبة من لواء الحلة معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦١٪] على حين أن معدل درجاتها عند التخرج بالكلية المذكورة [٨١٪] وتخرج بكلية العلوم في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالب من لواء الحلة معدل درجاته في الامتحان الوزاري [٦٣٪] في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة [٧٦٪] وقبل بكلية الطب البيطري في عام ١٩٥٦/٩٥٥ طالب من لواء الحلة معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٣٪] في حين أن معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة [٨٩٪] . ودخل كلية الطب البيطري من لواء الديوانية في عام ١٩٥٦/٩٥٥ طالب معدل درجاته [٦٩٪] في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة [٨٢٪] وتخرج بكلية العلوم في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالب من لواء الكوت معدل درجاته في الامتحان الوزارى للدراسة الاعدادية

(٧١٪) في حين أن معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة (٨٩٪) وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبتان من لواء الناصرية معدل درجاتهما (٦٣٪) و (٦٠٪) في حين أن معدل درجاتهما عند التخرج بالكلية المذكورة (٩٠٪) و (٨٠) . وقبل بكلية الهندسة من لواء الناصرية في عام ١٩٥٥/٩٥٤ طالب معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٤) في حين أن معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة (٧٤٪) وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ من لواء العمارة ثلاث طالبات معدل درجاتهن في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٠٪) و (٦٧٪) و (٦٤٪) في حين أن معدل درجاتهن عند التخرج بالكلية المذكورة (٧٩٪)و(٨٢)و(٨٣٪) . وتخرج بكلية العلوم في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالب من لواء البصرة معدل درجاته في الامتحان الوزارى للدراسة الاعدادية (٦٩٪) في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة ٨٠٪ ودخلت كلية التحرير من لواء البصرة في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبتان معدل درجاتهما في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦١٪) و (٦٨٪) في حين أن معدل درجاتهما عند التخرج بالكلية المذكورة (٧٧٪) و (٨٨٪) . وقبل في كلية التجارة والاقتصاد في العام الدراسي ١٩٥٥٪٩٥٤ طالب من بغداد معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٦) في حين أن معدل درجاته في الكلية في الصف الرابع (٨٨) . وطالب آخر كانت معدلات درجاته في الامتحان الوزاري وفي الكلية بصفوفها الأربعة حسب التسلسل نفسه (٦٢) و (٧٧) و (٨٨) و (٨٤) و (٨٨) . وطالب ثالث كان معدل درجاتة في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٠) ومعدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة (٧١) . وطالب رابع (٦٢) و (٧٣) . وطالب خامس (٦٦) و (٧٠) . وطالب سادس (٦٥) و (٨٥) . ومن السليمانية قبل طالب في الكلية نفسها

وفي العام الدراسي ذاته معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٥) في حين أن معدل درجاته في الكلية : في الصف الأول (٧٥) والثاني (٧٧) والثالث (٧٩) . وفي كلية الطب البيطري قبل طالب من بغداد في العام الدراسي ١٩٥٦/٩٥٥ معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٦) في حين كان معدل درجاته عند التخرج بالكلية (٨٧) . وطالب آخر من البصرة : (٦٥) و (٨٩) . وثالث من بغداد (٦٦) و (٨٣) ورابع من بغداد (٦٣) و (٨٢) . وخامس من بغداد (٦١) و (٨٨) . وفي كلية الصيدلة دخل الكلية في عام ١٩٥٤/٩٥٣ اربعة طلاب من بغداد معدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسةالاعدادية : (٦٧) و (٦٥) و (٦٦) و (٦٤) في حين أن معدل درجاتهم عند نجاحهم في السنة الأولى من الكلية : (٧٦) و (٧٧) و (٧٩) و (٧٣) . وفي العام الدراسي ١٩٥٥/٩٥٤ حصل طالب من بغداد في الامتحان النهائي للسنة الثانية على معدل درجات مقداره (٨٢) في حين أن معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٥) . وطالب من العمارة : (٧١) و (٦٤) . ومن الموصل : (٧٩) و « ٦٣ » . وفي الكلية نفسها وفي العام الدراسي ذاته كان معدل درجات طالب من بغداد في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٧٦ » في حين أن معدل درجاته في امتحان السنة الرابعة من الكلية « ٨٣ » . ومن الديوانية : « ٦٤ » و « ٧٧ » . وفي كلية التربية : تخرج في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبان من لواء أربيل معدل درجات كل منهما في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٧٤ » و « ٦٠ » في حين أن معدل درجات كل منهما في الكلية بصفوفها الأربعة : « ٨١ » و « ٨٥ » و « ٨٣ » و « ٨٨ » لأحدهما و « ٧٤ » و « ٧٩ » و « ٧٦ » و « ٧٦ » للآخر . وطالب من الكوت معدل درجاته على الترتيب السابق « ٦٣ » و « ٧٧ » و « ٧٨ » و « ٧١ » و « ٧٥ » وتخرجت طالبة من لواء البصرة معدل درجاتهما

في الامتحان الوزاري « ٧٣ » في حين أن معدل درجاتها في الصفوف الأربعة من الكلية المذكورة : « ٧١ » و « ٧٥ » و « ٧٣ » و « ٧٤ » . وطالبة أخرى بالتبلسل التالي : « ٦٣ » و « ٦٤ » و « ٧٧ » و « ٧٦ » و « ٧٦ » . وثالثة « ٦٥ » و « ٧٧ » و « ٧٨ » و « ٨٢ » و « ٨٠ » ورابعة : « ٦٦ » و « ٨٢ » و « ٨٧ » و « ٨١ » و « ٨٩ » . وطالب « ٦٣ » و « ٧٨ » و « ٧٦ » و (٧٢) و (٧٦) . وآخر : (٦٤) و (٨٠) و (٨٤) و (٨٦) و (٨٢) . ومن لواء بغداد تخرجت بالكلية المذكورة في العام الدراسي نفسه ست طالبات معدل درجاتهن في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦١) و (٦٦) و (٦٢) و (٦١) و (٦٤) و (٦٣) في حين أن معدل درجات الأولى في الكلية بصفوفها الأربعة : (٧٨) و (٧٥) و (٧٥) و (٧٨). والثانيـــة : (٨٠) و (٧٧) و (٧٦) و (٨١) والثالثة : (٨٢) و (٧٧) و « ٧٩ » و « ٧٣ » . والرابعـــة « ٧٥ » و « ٧٨ » و (٧٨) و (٨٠) . والخامسة : (٨٣) و (٧٩) و (٧٨) و (٨٥) . والسادسة : (٧٦) و (٨١) و (٨٥) و (٨٦) . وتخرجت بالكلية المذكورة في العام الدراسي المشار اليه طالبة من لواء الحلة معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٥) في حين أن معدل درجاتها في الكلية بصفوفها الأربعة : « ٧٤ » و « ٧٨ » و « ٧٥ » و « ٧٥ » وطالبان معدل دجات كل منهما في الامتحان الوزاري « ٦٥ » في حين أن معدل درجات أحدهما في الكلية بصفوفها الأربعة : لأحدهما « ٧٤ » و « ٧٦ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » والثاني : « ٧٦ » و « ٧٧ » و « ٧٩ » و « ٨٥ » . و تخرج من لواء كربلاء في الكلية ذاتها في العام الدراسي نفسه خمسة طلاب معدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية : « ٦٢ » و « ٦٥ » و « ٦٤ » و « ٦٣ » و « ٦٤ » في حين أن معدل درجات الأول منهم في الكلية بصفوفها الأربعة : « ٧٥ » و « ٧٨ » « ٧٦ » و « ٧٧ » . والثاني : « ٧٩ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » و « ٧٩ » . والثالث:

« ٧٢ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » و « ٨٣ » . والرابع « ٧٥ » و « ٧٦ » و « ٨٣ » و « ٨٤ » . والخامس « ٧٣ » و « ٧٩ » و « ٧٨ » و « ٧٦ » .

نلاحظ مما ذكرنا أولاً ارتفاعاً بارزاً في معدلات درجات الطلاب والطالبات عند تخرجهم بالكليات الآنفة الذكر . كما نلاحظ ثانياً تفاوتاً في معدل درجات الطلاب والطالبات في كل كلية من الكليات المذكورة بالنسبة لمعدلات درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية بغض النظر عن الألوية التي جاؤا منها وبغض النظر كذلك عن التفاوت بين معدلات درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية . ونلاحظ ثالثاً تقارباً واضحاً في معدلات درجات الطلاب والطالبات في الكليات المشار اليها . يتضح ذلك بجلاء إذا تذكرنا أن معدل درجات الطالبات عند تخرجهن بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ كان - كما سلف أن ذكرنا - من لواء كركوك « ٨٣٪ » ومن لواء السليمانية « ٨٣٪ » و « ٧٦٪ » ومن لواء الرمادي « ٧٧٪ » ومن لواء الحلة « ٨١٪ » ومن لواء الناصرية « ٩٠٪ » و « ٨٠٪ » ومن لواء العمارة « ٧٩٪ » و « ٨٣٪ » ومن لواء البصرة « ٧٧٪ » و « ٨٨٪ » . وفي كلية الهندسة في عام ١٩٥٥/٩٥٤ من لواء أربيل « ٧٣٪ » ومن لواء الرمادي « ٧٠٪ » ومن لواء الناصرية « ٧٤٪ » وفي كلية الطب البيطري في عام ١٩٥٦ من لواء كركوك « ٨١٪ » ومن لواء السليمانية « ٨١٪ » ومن لواء الحلة « ٨٨٪ » ومن لواء الديوانية « ٨٢٪ » وفي كلية العلوم في عام ١٩٥٧/٩٥٦ من لواء الحلة « ٧٦٪ » ومن لواء الكوت « ٨٩٪ » ومن لواء البصرة « ٨٠٪ » وسبب ذلك يعود بالدرجة الأولى - بنظرنا - الى تماثل الظروف الدراسية والمعاشية « الآنية المباشرة » للطلاب والطالبات أثناء دراستهم في الكليات الآنفة الذكر . فقد استثمر الطلاب الآنفي الذكر مقداراً متقارباً من امكانياتهم الفكرية الموروثة « المتماثلة » لغرض الدراسة والتتبع في الموضوعات التي درسوها في كلياتهم .

ويمكننا - من الناحية الثانية - أن نفسر التفاوت الذي قد يحصل بين معدل درجات الطلاب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية وفي معدل درجاتهم عند التخرج بالكليات التي يدرسون فيها: التفاوت الذي يقل فيه معدل درجاتهم في الكليات بالنسبة لمعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية بأن ذلك يرجع الى تشتيت طاقاتهم الفكرية واستثمارها في أمور لاعلاقة ايجابية قوية لها بالموضوعات التي يدرسونها في الكليات. الأمر الذي يؤدي بنا في الحالتين ان نعتبر ارتفاع معدل درجاتهم عند التخرج بالكلية بالنسبة لمعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية أو بالعكس ناتجاً عن الظروف البيئية العامة في المدرسة وخارجها التي هي العامل الحاسم في هذا الباب.

ولكي ندرك ما يتركه من أثر سيء في التدريس ضعف الهيئة التدريسية والافتقار الى الأجهزة والأدوات المختبرية اللازمة نشير الى المعلومات التالية سقناها على سبيل التمثيل لا على سبيل الحصر:

اشترك «٤٥٨٩» طالباً في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية للعام الدراسي ٩٥٣/٥٢ كان من بينهم «٦٠» طالباً من لواء كركوك رسب منهم «٤١» طالباً. و «٧٤» طالباً من لواء ديالى رسب منهم «٥٨» طالباً. و «٧٩» طالباً من لواء الرمادي رسب منهم «٥٥» طالباً و «٣٨» طالباً من لواء الكوت رسب منهم «٣٠» طالباً. وهذا يعني بالاضافة الى ضآلة عدد المشتركين في الامتحان من طلاب الالوية المذكورة ان نسبة الراسبين منهم في لواء كركوك حوالي «٧٠٪» وفي لواء ديالى «٧٨٪» وفي لواء الرمادي «٧٤٪» وفي لواء الكوت «٩٥٪». واشترك من لواء اربيل في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥١/٩٥٠ «٤٣» طالباً رسب منهم «٣٣» أو «٧٧٪» وفي عام ١٩٥٦/٩٥٥. «٨٨» طالباً رسب منهم «٦٣» أو حوالي «٧٢٪». ومن لواء الكوت في عام ٩٥٠/

١٩٥١ « ٦٦ » طالباً رسب منهم « ٤٨ » أو « ٧٣٪ » . ونجح عام ١٩٥١/٩٥٠ من الفرع الادبي في لواء الرمادي « ١٠ » طلاب ورسب « ٢٢ » وفي عام ٩٥١/ ١٩٥٢ نجح من الفرعين العلمي والادبي « ٣٦ » طالباً ورسب « ٤٨ » . وفي عام ١٩٥٣/٩٥٢ نجح « ٢٤ » ورسب « ٥٥ » . ومن لواء ديالى « الفرع الادبي والعلمي » ١٩٥٢/٩٥١ نجح « ٢٩ » ورسب « ٤١ » وفي عام ١٩٥٣/٩٥٢ نجح « ٢١ » ورسب « ٣٥ » وفي عام ١٩٥٤/١٩٥٣ نجح « ٢٥ » ورسب « ٣٨ » وفي عام ١٩٥٥/١٩٥٤ نجح « ٢٥ » ورسب « ٥٤ » وفي عـــام ١٩٥٦/٩٥٥ نجح « ٣٢ » ورسب « ٩٣ » . ومن لواء البصرة من الفرع العلمي ١٩٥١/٩٥٠ نجح « ٧٦ » طالباً ورسب « ١٠٣ » طلاب وفي عام ١٩٥٢/٩٥١ نجح « ٦٤ » طالباً ورسب « ١٤٩ » وفي عام ١٩٥٣/٩٥٢ نجح « ٢٥ » ورسب « ١٠٠ » وفي عـام ١٩٥٤/١٩٥٣ نجح « ٧٢ » ورسب « ١٦٠ » وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ نجح «٥١» ورسب « ١٨٨ » ومن لواء كركوك في الفرع الادبى ١٩٥٣/٩٥٢ نجح « ٧٣ » ورسب « ٩٠ » طالباً وفي عـام ١٩٥٤/٥٣ نجح « ٥٦ » ورسب « ١٣١ » طالباً وفي عـام ١٩٥٥/٩٥٤ نجح « ٣٧ » ورسب « ١٢٤ » طالباً وفي ١٩٥٧/٩٥٦ نجح « ٤١ » ورسب « ١٠٤ » طلاب . ونجح من لواء كربلاء في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « الفرع العلمي » عـام ١٩٥٣/٩٥٢ « ٣٢ » طالباً ورسب « ٤٠ » . وفي عام ١٩٥٤/٩٥٣ نجح « ٤١ » ورسب « ٦٥ » . وفي عـام ١٩٥٥/٩٥٤ نجح « ٣٥ » ورسب « ٨١ » . وفي عام ١٩٥٦/٩٥٥ نجح « ٣٨ » ورسب « ٦٨ » وفي عـام ١٩٥٨/٩٥٧ نجح « ٦٦ » ورسب « ١٠٥ » طلاب . ومن الفرع الادبي في اللواء المذكور . عـام ١٩٥٣/٩٥٢ نجح « ٢٨ » ورسب « ٦٢ » . وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ نجح « ٢٩ » ورسب « ٦٠ » وفي ١٩٥٦/٩٥٥ نجح « ٢٨ » ورسب « ٨٥ » . وفي عام ١٩٥٧/٥٦ نجح « ٣١ » ورسب « ٧٠ »

وفي عام ١٩٥٨/٩٥٧ نجح « ٤٠ » ورسب « ٨٢ » . ومن الفرع التجاري في عام ١٩٥٨/٩٥٧ نجح « ٣٧ » ورسب « ٣٢ » طالبة .

وتتعلق بقضية الرسوب وتنتج عنها في اغلب الأحيان مسألة الانقطاع عن مواصلة الدراسة كلياً أو جزئياً . ولتوضيح بعض جوانب الغبن الذي يلحق بأبناء اغلبية الوية العراق فيما يتصل بالانقطاع عن الدراسة في مراحلها المختلفة بسبب الرسوب في الامتحانات الوزارية وغير الوزارية ونتيجة لتفاوت الفرص التعليمية وغير التعليمية المتوافرة داخل المدرسة وخارجها اقتصادياً بالدرجة الاولى وثقافياً بالاضافة الى افتقار مدارسها الى الادوات الدراسية والاجهزة المختبرية والهيئات التدريسية الكفوءة كماً ومن الناحية النوعية نقدم المعلومات الاحصائية التالية مع العلم - من جهة - ان مجاميع التلاميذ المسجلين في الصف الاول الابتدائي التي سنذكرها اقل بكثير من مجاميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم لم يسجلوا في المداوس لأسباب كثيرة معروفة . ومن جهة ثانية فان الطلاب الذين يواصلون دراستهم العالية بعد اكمال الدراسة الثانوية اقل بكثير من مجموع الطلاب الذين اجتازوا بنجاح الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية وذلك اضعف معدلاتهم بنظر جامعة بغداد ومديرية البعثات في وزارة المعارف الأمر الذي يؤدي في آخر المطاف الى حرمان ابناء تلك الالوية من المختصين في فروع التعليم العالي المختلفة « الطب . الهندسة . الحقوق . التعليم الخ .. » وبالتالي الى حرمانهم من اللحاق باخوانهم الآخرين والى عدم مساهمتهم الفعالة في ادارة شؤون البلد سياسياً ومن ناحية الوظائف الكبرى الحكومية : سجل في الصف الاول الابتدائى في العام الدراسي ٩٤٧/٩٤٦ في لواء كركوك « ٢٫٠٤٤ » تلميذاً نجح منهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ٩٥٧/٩٥٦ « ١٠٢ » . ومن لواء اربيل : « ١٫٣٩٩ » تلميذاً نجح

منهم « ٣٨ » . ومن السليمانية « ٣٦٨ر١ » نجح منهم « ٤٥ » . ومن الكوت « ٤٢٩ر١ » نجح منهم « ٦٠ » . ومن الديوانية « ٣٠٤٢ر٣ » نجح منهم « ٣٢ » . ومن الناصرية « ٣٢٨ر٢ » نجح منهم « ٥٦ » . وفي العامين الدراسيين ٩٤٥/ ١٩٤٦و٩٥٥/٩٥٦كانت النسب بالشكل التالي : كركوك « ٦٠٢ر١ » و « ٧٥ » . اربيل « ٤٥٦ر١ » و « ٢١ » . السليمانية « ٤١٣ر١ » و « ٤١ » . الكوت « ٣٣٢ر١ » و « ٦٠ » . وفي العامين الدراسيين ٩٤٩/٩٥٠و٩٥٩/٩٦٠ كانت النسب بالشكل التالي : كركوك « ٣٣٣ر٢ » و « ١٧٧ » . اربيل « ٥١٦ر١ » و « ٦٦ » . السليمانية « ٦١٢ر١ » و « ٨١ » . الرمادي « ٥٢٩ر١ » و «٢١٩» . الكوت « ٤٠٤ر١ » و « ٧٨ » . الديوانية « ١٧٨ر٣ » و « ٨٧ » . الناصرية « ٧٨٦ر٢ » و « ١٣٤ » . العمارة « ٢٨٥ر٣ » و « ١٢٢ » .

يلاحظ من ذكرنا (بالاضافة الى ضآلة عدد المسجلين من التلاميذ في الصف الاول الابتدائي بالنسبة لمجموع الاطفال الموجودين فعلاً في سن التعليم الابتدائي) ان نسبة الذين اكملوا مرحلة التعليم الثانوي منهم هبطت الى درجة مريعة بسبب الرسوب في الامتحانات الوزارية والمدرسية وبسبب عدم مواصلة الدراسة لعوامل اقتصادية وغير اقتصادية . واذا تذكرنا ان النسب المئوية المذكورة والتي سنذكرها تشمل ايضاً الطلاب الراسبين في سنين سابقة في الصفوف المختلفة الواقعة بين الصف الاول الابتدائي والخامس الثانوي الذين صادفهم في الطريق من اشرنا الى مجاميعهم في السنوات الدراسية آنفة الذكر ـ نقول لو تذكرنا ذلك لتضاءلت النسبة الضئيلة للمتخرجين منهم في الدراسه الاعدادية . واذا تذكرنا ايضاً ـ كما سبق ان اشرنا الى ذلك ـ ان الناجحين رغم ضئآلة عددهم يحصلون في العادة على معدلات واطئة (بمقاييس وزارة المعارف وجامعة بغداد) في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية اتضحت امامنا بأوجع اشكالها قضية حرمان

ابناء معظم الوية العراق من مواصلة تعليمهم العالي والمشاركة في وظائف الدولة الكبرى على الصعيدين الداخلي والخارجي على السواء وكذلك حرمان المجتمع من كفايات طمرتها الظرف القاسية . اما النسب المئوية التي اشرنا اليها فعلى الشكل الآتي: نسبة المتخرجين بالدراسة الاعدادية بالقياس الى مجموع المسجلين في الصف الأول الابتدائي في العامين الدراسين ٩٤٦/٩٤٧و٩٥٦/٩٥٧ : كانت في لواء كركوك زهاء ؛ ٥٪ . وفي لواء اربيل ٧ر٢٪ . وفي السليمانية ٣ر٣٪ . وفي الكوت ٢ر٤٪ . وفي الديوانية ٤ر١٪. وفي الناصرية ٤ر٢٪ . اما في العامين الدراسيين ٩٤٥/ ٩٤٦و٩٥٥/٩٥٦ فكانت في كركوك ٧ر٤٪ . وفي اربيل ٤ر١٪ . وفي السليمانية ٩ر٢٪ . وفي الكوت ٩ر١٪ . وفي الديوانية ١٪ . وفي الناصرية ٤ر٣٪ . واما في العامين الدراسيين ٩٤٩/ ٩٥٠و٩٥٩/ ٩٦٠ : فكانت في كركوك ٦ر٧٪ . وفي اربيل ٤ر٤٪ . وفي السليمانية ٥٪ . وفي الكوت ٦ر٥٪ . وفي الديوانية ٧ر٢٪ . وفي الناصرية ٨ر٤٪ . وفي الرمادي ٣ر٤٪ . وفي العمارة ٤ر٣٪ .

ويتجلى التخلف الثقافي في اغلب الوية العـــراق ـ وفي مقدمتها السليمانية وكركوك والعمارة والكوت ـ بأوضح اشكاله عند موازنة عدد المدارس في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوى يبعضهما وبالسكان وبموازنة مجموع المعلمين والمدرسين ـ في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ـ بمجموع التلاميذ في كل منهما وبينهما وبموازنة مجموع التلاميذ في المرحلتين الدراسيتين بمجموع المعلمين والمدرسين في كل مرحلة وبين المرحلتين وبموازنة ذلك كله بمجموع طلاب الجامعة من ابنـاء تلك الالوية . وبما اننـا لم نحصل ـ مع مزيد الأسف ـ على معلومات احصائية مضبوطة تتعلق بمجموع طلاب الجامعة من ابناء الالوية التي سنذكرها لهـذا فـان الموازنة التي اشرنـا إليها تتعذر علينا كثيراً . مع العلم ان ذلك المجموع ضئيل ـ على ما يبدو ـ وذلك لضآلة عدد الناجحين في الامتحانات الوزارية للدراسـة

الاعدادية من ابناء تلك الألوية ولضآلة المقبولين منهم لاكمال دراستهم في الجامعة أو خارج العراق بالنظر لضعف معدلاتهم بمقاييس الجامعة ومديرية البعثات في وزارة المعارف . وقد ذكرنا بالارقام جانباً يتعلق بهـذه الناحية عند التحدث عن قبول الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي في جامعة بغـــداد . وبمقدار ما يتعلق الأمر بالموازنة (المشار إليها) في النقاط الأخرى نقدم المعلومات الاحصائية للعـام الدراسي ١٩٦٠/١٩٦١: في لواء السليمانية الذي مجموع نفوسه «٣١٣ر٠٨٧» نسمة بلغ مجموع المدارس الاعدادية والمتوسطة للبنين والبنات « ٨ » مدارس ومجموع مدرسيها « ٨٢ » مدرساً وتلاميذها « ٢ر٧٦٦ » تلميذاً . مقابـل « ٢٢٠ » مدرسة إبتدائية مجموع معليمها «٩٣٢» وتلاميذها «٢٤ر٤٧٣» . وهذا يعني بعبارة أخرى ان نسبة المدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي في اللواء المذكور في العام الدراسي المشار إليه ٣ر٥٪ . ونسبة المدرسين الى التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية ٣٪ . ونسبة المدارس الابتدائية الى تلاميذها ٥٩٪ . ونسبة معلميها الى تلاميذها ٣ر٨٪ . ونسبة التلاميذ في مرحلة الدراســة الثانوية الى التلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية ١١٪ . وفي لواء الديوانية الذي يبلغ مجموع نفوسه « ٥٢٩ر٤٩٩ » كانت النسب بالشكل التالي : مجموع المدارس الاعدادية والمتوسطة « ٢٠ » ومجموع مدرسيها « ٩٢٥ » وتلاميذها « ٤ر٩١٩ » مقـابل « ١٩٩ » مدرسة في مرحلة الدراسة الابتدائية يبلغ مجموع معلميها « ١ر١٨٩ » وتلاميذها « ٤٧ر٨٥٤ » . وهذا يعني بعبارة أخرى ان نسبة المدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي ١٠٪ . ونسبة المدرسين الى التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية ٢ر٥٪ . والمدارس الابتدائية الى التلاميذ ٤٪ . ونسبة المعلمين الى التلاميذ ٢ر٥٪ ونسبة التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية الى التلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية ١٠٪ . وفي لواء كركوك الذي بلغ مجموع

نفوسه « ٤٠٦ر٢٦٢ » كانت النسب بالشكل التالي : مجموع المدارس الثانوية «١٤» ومجموع مدرسيها « ١٤٨ » وتلاميذها « ٦ر٢٣٧ » مقابل « ٣٠٨ » مدارس في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ مجموع معلميها « ١ر٣٨٣ » وتلاميذها « ٤٤ر٤٧٤ ». وهذا يعني أن نسبة المدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي ٥ر٤٪ ونسبة المدرسين الى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ٨ر٢٪ . ونسبة المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي الى التلاميذ ٧ر٠٪ ونسبة المعلمين الى التلاميذ ٣٪ ونسبة التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية الى الابتدائية ٤١٪ . وفي لواء العمارة الذي يبلغ مجموع سكانه [٣٤٤ر٠٤١] كانت النسب كالآتي : مجموع المدارس الاعدادية والمتوسطة [١٢] ومجموع مدرسيها [٩٤] وتلاميذها [٣ر٧٨٣] . مقابل [١٥٦] مدرسة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ مجموع معلميها [١ر٠٣٦] وتلاميذها [٢٩ر٤٨٤] . وهذا يعني أن نسبة المدارس في المرحلة الثانوية الى المدارس في المرحلة الابتدائيـــة ٨ر٧٪ ونسبة المدرسين الى تلاميذ الدراسة الثانوية ٥ر٢٪ ونسبة المدارس الابتدائبة الى تلاميذها ٥ر٠٪ ونسبة معلميها الى تلاميذها ٥ر٣٪ . ونسبة تلاميذ الدراسة الثانوية الى تلاميذ الدراسة الابتدائية ٨ر١٢٪ . وفي لواء الكوت الذي يبلغ مجموع سكانه [٣٠٢ر٦٦٠] كانت النسب على الوجه التالي : مجموع المدارس الاعدادية والمتوسطة [١٦] يبلغ مجموع مدرسيها [١١٩] وتلاميذها [٣ر٨٦٧] مقابل [١٧٩] مدرسة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ مجموع معلميها [٨٩١] وتلاميذها [٢٦ر٩٢١] . ومعنى ذلك أن نسبـة الدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس الابتدائية ٩ر٨٪ ونسبة المدرسين الى التلاميذ ٣٪ . ونسبة المدارس الابتدائية الى تلاميـذها ٧٪ ونسبـة معلميها الى تلاميذها ٣٪ ونسبة تلاميذ الدراسة الثانوية الى الابتدائية ١٩٪ .

نقترح بالاضافة الى ضرورة تكوين لجان فنية لدراسة قضايا الامتحانات

والرسوب العمل على تكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب من حيث أعضاء الهيئآت التدريسية والادوات المختبرية المتكافئة في مختلف انحاء العراق كما نقترح توخياً لتحقيق العدالة الاجتماعية في قبول الطلاب للجامعة أن يؤخذ بنظر الاعتبار بالاضافة الى الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية معدل سعيه في السنتين الأخيرتين من دراسته الثانوية شريطة أن يجري اختيار الطلبة على أساس نسب تعين للألوية بحسب كثافة سكانها ضمن المجموع العام المقرر قبوله في الجامعة من الطلاب . ولعل المرء لايبالغ كثيراً إذا ما قال إن تطبيق مقياس واحد على أفراد كثيرين مختلفي الظروف التعليمية والمعاشية والمظاهر البيئية المحلية الأخرى لايختلف كثيراً عن تطبيق مقياس واحد لعملية سباق في الجري بين الأرنب والسلحفاة . ولهذا فان المقياس المطبق لكي يكون سليماً لابد أن يأخذ بنظر الاعتبار اختلاف الظروف البيئية المشار اليها . على أن تطبيق مقياس واحد على أبناء كل لواء وإن كان لايخلو من الاجحاف [بالنظر لوجود الاختلافات الآنفة الذكر ضمن حدود اللواء نفسه] إلا أنه مع ذلك أكثر سلامة من مقياس واحد لجميع العراقيين .

هذا مع العلم أن إخفاق الطلاب في الامتحان أو ضعف درجاتهم فيه كثيراً ما ينشأ عن طبيعة الأسئلة الامتحانية وغموض بعضها أو تركيز الطالب أثناء استعداده لاداء الامتحان على النقاط التي لم ترد في الأسئلة وكثيراً ما يكون - كما سلف أن ذكرنا - ضعف الطلاب في اللغة التي يؤدون امتحانهم فيها عاملاً حاسماً في رسوبهم أو ضعف درجاتهم الامتحانية في الدروس الأخرى [كالتاريخ والجغرافية] ويأتي في مقدمة ذلك عدم فهم معاني بعض الالفاظ والمصطلحات أو تفسيرها بشكل يختلف عن الشكل المطلوب في السؤآل . هذا بالاضافة الى أن الأسئلة الامتحانية تخلط أحياناً - وبشكل مربك - بين معلومات الطالب وهي التي وضعت الامتحانات

المذكورة من أجلها وبين قدرته على التفكير والموازنة والتحليل وهي أمور خارج نطاق مثل هذه الامتحانات : الأمر الذي يؤدي الى الاخلال بالدقة في تقدير صحة الاجابات فتتفاوت الدرجات تبعاً لذلك . هـذا بالاضافة الى أن أسئلة الامتحان لاتستوعب إلاّ جزءاً يسيراً مما درسه الطالب . أما تصحيح الاجابات واختلاف المصححين في تمييز الاجابة الصحيحة عن غيرهاوحساب درجة الصحة فأمر يختلف فيه المصححون كثيراً بل والمصحح نفسه بين حين وآخر بالنظر لاختلاف مقاييسه واختلاف حالته النفسية . ومما تجدر الاشارة اليه في هذا الصدد أنه بالنظر لأهمية الأمتحانات في حقل التعليم وفي حياة المجتمع فقد عقدت في الفترة التي سبقت الحرب العالمية الثانيةوالتي أعقبتها مجموعةمن المؤتمراتفي كثير من الأقطار الأوربية [على النطاق المحلي الضيق وعلى النطاق العالمي الواسع] للبحث في هذا الوجه المهم من أوجه عملية التعليم . وأشهر تلك المؤتمرات ما عقد في مدينة نيويورك عام ١٩٣١ و ١٩٣٥ و ١٩٣٨ . وقد طبعت مقرراتها وأبحاثها في مجلدات كبرى صدرت ١٩٣٥ و١٩٤١ وجاء فيها كثيرمن الأمور الطريفة نذكر منها على سبيل المثال : وزعت [١٤٢] نسخةمن كل من دفتري اختبار طالبين في موضوع اللغة الانكليزية على [١٤٢] مدرساً مختصاً لتصحيحها فكانت درجات الدفتر الأول تتراوح بين [٦٤] و [٩٨] . ودرجات الثاني بين [٥٠]و[٩٨]. ووزعت [١١٨] نسخة من دفتر امتحان احد الطلاب في درس الهندسة على «١١٨» مدرساً مختصاً لتصحيحها و «٧٠» نسخةمن دفتر امتحانه في درس التاريخ . فكانت النتيجة مشابهة لما ذكرناه من حيث الاساس . واطرف من ذلك في موضوع التفاوت بين المصححين في تقدير درجات الطلاب نذكر المثال التالي : جرى امتحان ـ في درس التاريخ ـ في احدى الدورات الصيفية عـام ١٩٢٠ في احدى جامعات الولايات المتحدة . ووزعت الدفاتر الامتحانية لغرض تصحيحها بين ستة من الاساتذة المختصين وأخبر كل منهم ان يقوم بتصحيح الدفاتر وان

يكتب ملاحظاته والدرجة التي يقدرها للدفتر غير الناجح على ورقة أخرى مستقلة تبقى عنده . وبعد الانتهاء من التصحيح تبادل الاساتذة الدفاتر غير الناجحة (أي التي نالت أقل من ٦٠٪) . وكان احد الاساتذة المصححين قد وضع نموذجاً للاجابة الصحيحة في دفتر مستقل يستعين به في تقدير كفاءة الدفاتر الامتحانية التي عهد إليه أمر تصحيحها . غير انه ـ بعد ان انتهى من التصحيح ـ نسي الدفتر المذكور بين الدفاتر الامتحانية غير الناجحة التي صححها وسلمه ـ بدوره ـ مع الدفاتر التي اخفق اصحابها في الامتحان الى زملائه الآخرين بالتناوب . وكانت النتيجة ان تراوحت الدرجة التي قدرها المصححون الخمسة للدفتر الذي سجل فيه زميلهم نموذجاً للاجابة الصحيحة تتراوح بين (٤٠) و (٨٠) . كل ذلك يدل على الجانب الذاتي عند المصححين واختلافهم النسبي في تقدير درجات الطلاب . يصدق ذلك كما ذكرنا في موضوع اللغة والاجتماعيات بقدر ما يصدق في العلوم والرياضيات مع اختلاف بالطبع في مستويات التقدير . خذ مثلاً موقف مجموعة من المصححين لمسألة بسيطة في الحساب ولتكن ايجاد نتيجة : $\frac{٢٤ \times ٣}{٩} \times ١٦$.

ولنفرض ان احد الطلاب كتب الجواب فقط في دفتره (واجرى العملية في ذهنه أو في محل آخر من دفتر الامتحان) ومقداره « ٢٤ » . وان طالباً آخر اجرى العملية الحسابية بدقة وتفصيل في الدفتر ووصل الى النتيجة الصحيحة نفسها . وان آخر اخذ الاجابة الصحيحة من غيره وسجلها دون اجراء العملية الحسابية . وان رابعاً اجرى العملية وتوصل الى نتيجة مغلوطة . وان خامساً توصل الى نتيجة صحيحة لعملية مغلوطة في احدى مراحلها . . . الخ . . هل يتفق المصححون على درجات متساوية أو متقاربة لكل دفتر من تلك الدفاتر ؟ هل يختلفون في ذلك ؟ ما مقدار اختلافهم ؟ إلا يؤثر ذلك كله في مستويات نجاح الطلاب ورسوبهم . . وكثيراً ما تدخل في تقدير درجة الامتحان عوامل خارجة عن صحة الاجابة كحسن الخط

مثلاً في دروس التاريخ والجغرافية وكنظافة دفتر الامتحان واتقان الاملاء وسرعة الاجابة بالنسبة للوقت المحدد للاجابات . . . هذا بالاضافة الى ان مستويات الثقافة والتفكير التي تظهر عند الطلاب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية لاتخلو ابداً من تأثيرات بيئية مدرسية وعائلية تعرض لها الطلاب في مرحلة التعليم الابتدائي . ذلك لان الطلاب الذين تتوافر لهم امكانيات الدراسة المريحة كالأبنية المريحة نسبياً وكذا اللوازم المدرسية والهيئة التدريسية الكفوءة وكالسكن واللباس والتغذية والصحة العامة والدراسة الخاصة احياناً يكونون في العادة في وضع ثقافي افضل بكثير من وضع زملائهم الذين يدرسون في مدارس غير مريحة تزدحم بالطلاب وتفتقر الى الهيئة التدريسية القديرة واللوازم المدرسية الضرورية وكذا الطلاب الذين يعيشون فى بيوت مكتظة بالسكان ومفتقرة الى كثير من مستلزمات العيش الكريم . وإذا اضيف الى ذلك ـ في مرحلة التعليم الثانوي ـ ما نشاهده من فروق في ملاكات المدارس الثانوية وفي اجهزتها المختبرية استطعنا ان نعزو التفاوت في درجات الامتحان الوزاري الى استطاعة بعض الطلاب ان يستثمر من امكانياته الفكرية الموروثة المتماثلة عند الجميع مقداراً أكبر من بعض آخر وتركيزه على الدراسة بالنسبة لبعض آخر . هذا بالاضافة الى ما يلقاه الطالب في العائلة المتعلمة من تشجيع على الدراسة ومن ظروف تهيئه لذلك بالنسبة لما يفتقر إليه الناشيء في بيئة فقيرة غير متعلمة . نقترح ـ فيما يتعلق بقضية الرسوب المرعب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية ان تقوم وزارعة المعارف بمايلي :

اولاً : معالجة موضوع الشواغر في المدارس وتوزيع المدرسين توزيعاً عادلاً على مختلف المدارس في جميع انحاء العراق من حيث الكمية وفيما يتعلق بمختلف الاختصاصات . وتوخي الدقة والانصاف فيما يتعلق بنقل المدرسين من بعض المدارس وإليها اثناء السنة الدراسية . وتقليل ذلك الى حده الادني .

ثانياً : توزيع اللوازم المدرسية والكتب والاجهزة المختبرية بشكل عادل بين المدارس منذ بداية السنة الدراسية .

ثالثاً : ان يطلب بعد امتحان نصف السنة من اداوات المدارس الاعدادية في مختلف انحاء العراق ان تقدم كل منها نماذج من الاسئلة في مختلف الاختصاصات بشكل سري الى لجنة خاصة تشكل سنوياً لهـذا الغرض في ديوان وزارة المعارف من كبار موظفيها ومن مختلف الاختصاصات وممن عرف عنهم الجدية في العمل والاستقامة وان يعهد الى هذه اللجنة أمر انتقاء ستة اسئلة في كل موضوع يجيب الطالب في الامتحان عن اربعة منها .

رابعاً : ان يقسم العراق لاغراض تصحيح الدفاتر الامتحانية الى ثلاث مناطق : شمالية تشمل الوية الموصل واربيل وكركوك والسليمانية والرمادي . ووسطى تشمل ديالى وبغداد والحلة وكربلاء . وجنوبية تشمل الكوت والديوانية والناصرية والعمارة والبصرة . وان يعهد بتصحيح دفاتر المنطقة الشمالية الى مدرسين من المنطقة الوسطى . وبتصحيح دفاتر المنطقة الجنوبية الى مدرسين من المنطقة الشمالية وبالعكس .

خامساً : ان توضع قواعد عامة التصحيح . وتقسم الدرجات بشكل علمي على الأسئلة . وتدفع الدولة اجوراً مناسبة للمصححين وتتخذ جميع الاجراءات لضمان راحتهم وتفادي ارهاقهم .

سادساً : ان يمنح التلاميذ حق الاعتراض . وتؤلف لجنة خاصة لدراسة الاعتراضات وتصنيفها . وتعهد هـذه اللجنة الى مختصين لفحص الدفاتر المعترض عليها وتقدم الى وزير المعارف خلال شهر من بداية عملها تقريراً مفصلاً عن الحالات المعترض عليها وتفاصيل الأخطاء التي عثرت عليها واقتراحاتها بشأن رفع الغبن الذي يظهر لها وابلاغ الطلاب المعترضين بتفاصيل اخطائهم .

أنه لمن المؤلم حقاً ألاّ تعالج مشكلة الرسوب عندنا إلاّ على مستواها الفردي المنعزل بشكل يجعل اللوم يقع بصورة مباشرة على الطالب الراسب. في حين أن مسألة الرسوب ـ وخاصة في الامتحانات الوزارية ـ مسألة تربوية ـ اجتماعية وسياسية خطيرة تهم الدولة والطالب الراسب على السواء. وهي عملية معطلة لسير المجتمع تؤدي الى حرمانه من كثير من الكفاءات التي هو بأمس الحاجة اليها في حركته الصاعدة الى الأمام. كما أنها ـ من الناحية التعليمية ـ عملية تضاعف تكديس الطلاب في الصفوف فتربك عملية التعليم وتؤدي الى نتائج انضباطية وادارية على جانب كبير من التعقيد. على أن ذلك لا يعني أن بعض الطلاب غير مسؤولين مباشرة عن رسوبهم بسبب عدم اكتراثهم بالدرس. غير أن الوضع التربوي الأمثل ـ حتى في مثل هذه الحالات ـ يستلزم حثهم على الدراسة وتفقد أحوالهم الخاصة والعامة بمقدار مساسها بالتعليم والعمل على توجيههم توجيهاً سليماً يضمن لهم الظفر في التغلب على الامتحان.

والخلاصة: أن قضية الرسوب الهائل الذي ألمعنا الى بعض مظاهره تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى ـ بشكل مباشر أو غير مباشر ـ [إلاّ في حالات فردية نادرة] على عاتق المشرفين على التعليم في مختلف مستوياته فيما يتعلق بمناهج الدراسة عموماً وفيما يتصل بالمدرسين وأساليبهم التدريسية وبالكتب المدرسية ووسائل الايضاح والاسئلة الامتحانية وكيفية تصحيح إجابات الطلاب.

٨ ـ العقوبات المدرسية:

من المشاهد أن النظام المدرسي أو الادارة العامة للشؤون المدرسية والطلاب تستند في جوهرها من حيث الأساس ـ بشكل مباشر وغير مباشر ـ على الزجر وتميل الى الصرامة والشدة وتستعين بالوسائل السلبية الرادعة فيما يتصل بتنظيم علاقات التلاميذ بعضهم وبادارة المدرسة.

وقد لاتتردد إدارة المدرسة [وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي] من استعمال العقوبات البدنية لتعويد التلاميذ على إطاعة النظام والتقيد بالتعليمات المدرسية . غير أننا نلاحظ من الجهة الثانية أن العقوبات المدرسية من حيث هي وسائل « تربوية » كثيراً ما تفشل في إداء مهمتها من الناحية الايجابية التوجيهية ناهيك عن المشاكل الانضباطية التي ترافقها وتأتي في أعقابها . وفي مقدمتها ميل من تعاقبهم المدرسه نحو التمرد عليها وعلى النظام واتصافهم بقلة الاكتراث بالتعليمات المدرسية المعروفة . وتجنباً لذلك نقترح أن تستعين إدارة المدرسة بالوسائل الايجابية المشجعة التي من شأنها أن تغرس في نفوس الناشـــئة الميل الذاتي للمحافظة على النظام . أما في الحالات التي لابد فيها من اللجوء الى الوسائل السلبية الزجرية فنرى أن يستعان بالعقوبات الاجتماعية التي من شأنها تربية رأي عام في الصف الذي ينتمي اليه الطالب المذنب [وفي المدرسة عموماً - إذا تكررت إساءته -] يمقت العمل الذي قام به الطالب ويحول [بجميع الوسائل التعاونية الممكنة] بينه وبين الوقوع فيه أو بأمثاله في المستقبل شريطة أن يسمح للطالب المذنب أن يعبر عن وجهة نظره أمام الصف وأن يدافع عن نفسه عند الضرورة وأن يعلن عن خطئه ويعتذر عنه اذا استلزم الأمر ذلك .

٩ - مسألة الاقسام الداخلية :

لاشك في أن إنشاء الأقسام الداخلية الخاصة بالطلاب في جميع مراحل الدراسه وبخاصة في الأماكن التي يضطر فيها الطلاب الى ترك منازلهم والابتعاد عن عوائلهم لغرض الدراسة أمر على جانب كبير من الأهمية من الناحيتين الثقافية والمعاشية . ولهذا فان الاكثار من إنشاء تلك الاقسام الداخلية والعناية البالغة بادارتها لخدمة الطلاب وتوجيههم بالاضافة الى ايوائهم وإطعامهم قضية تستلزمها طبيعة ظروفنا التعليمية والاقتصادية الراهنة . والأقسام الداخلية بنظرنا مؤسسات ثقافية قبل أن

تكون مطاعم أو فنادق للمسافرين : إنها جسور بين البيت والمدرسة تقوم بعملها معاً وتخدم أهدافهما العامة في التربية والتعليم . وتأتي في مقدمة الخدمات التي يجب أن تقدمها الاقسام الداخلية للطلاب مسألة معاونتهم في دراستهم وتشجيع هواياتهم ومبادراتهم وتعويدهم على الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين وتربيتهم عملياً على المزج بتناسق بين الحرية الفردية والنظام وبين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة وتنشئتهم على التحلي بروح التعاون في سبيل المجموع والقيام بكل ما من شأنه أن يرفع من مستواهم الصحي والثقافي كالمساهمة عملياً في نظافة مرافق الأقسام الداخلية وفي مقدمتها المطبخ والمطعم والحمام وملحقاته وغرف النوم . ولكي تؤدي الأقسام الداخلية أقصى خدمات ممكنة للطلاب نرى أن تجهزها الحكومة بجميع وسائل الراحة واللهو البريء والجو الملائم للانتاج والابداع مادياً ومن الناحية الفكرية . ولكي تعم فائدة الأقسام الداخلية نقترح أن تنشيء الحكومة نوعين منها :

النوع الذي تموله الحكومة ويقبل فيه الطلاب وفق شروط معينة في مقدمتها حالتهم المالية ومواقع أماكن سكناهم بالنسبة لموقع القسم الداخلي . والنوع الآخر اختياري للطلاب الراغبين في سكناه لقاء أجور معينة . شريطة أن يخضع النوعان لتوجيه مشترك وإدارة موحدة على الصعيد المحلي وعلى نطاق القطر .

١٠ قضية الشواغر :

نشأت قضية الشواغر المدرسية منذ نشوء التعليم في البلاد . واتضحت كثيراً في السنوات الأخيرة وبخاصة في مرحلة التعليم الثانوي وفي الموضوعات العلمية - الفيزياء والكيمائية وعلوم الحياة وفي الرياضيات . وسبب ذلك يعود بالدرجة الأولى الى أن التعليم قد اتسع نظراً لتغير أحوال العراق الاجتماعية وازدياد وعي المواطنين واهتمامهم العميق بشؤون التعليم بشكل لم تعد الامكانيات المدرسية الراهنة وبخاصة الهيئآت التدريسية والأبنية قادرة على مواكبته . هذا مع العلم أن الشواغر

يكثر عددها كلما ابتعدت المدرسة عن مركز لواء بغداد وعن الألوية الأخرى .
ولاشك في أن معالجة مشكلة الشواغر معالجة جذرية لاتتم على وجهها الصحيح إلاّ
إذا هيأنا الامكانيات الضرورية في دور المعلمين والمعلمات وفي كلية التربية لاستيعاب
أكبر مقدار ممكن من الطلاب وقدمنا التسهيلات الممكنة والمشجعات المادية
والأدبية التي تؤدي بكثير من الطلاب الأكفاء الى الدراسة في المعاهد التربوية
المذكورة . وبما أن ذلك يستلزم وقتاً ليس باليسير ولايمكن تقليص التعليم بسبب
وجود الشواغر لأي سبب من الأسباب بل يجب العمل على نشره بأقصى سرعة ممكنة
فاننا نقترح أن تعالج قضية الشواغر في هذه المرحلة بالذات من تاريخنا معالجات
آنية مؤقتة على نطاق القطر وعلى الصعيد المحلي . وفي مقدمة تلك المعالجات الآنية
نقترح مثلاً أن تجمع عدة صفوف ذات مستوى واحد [الصف الأول والثاني
الخ . .] في عدةمدارس ثانوية [أو متوسطة] في الأسبوع ومرتين في قاعات إحدى
الثانويات في الدروس النظرية العلمية أو الرياضيةليقوم بتدريسهم مدرس واحد .
يضاف الى ذلك الاستعانة بالتلفزيون والاذاعة والأشرطة المسجلة في نقل محاضرات
في العلوم والرياضيات الى اكثر من صف واحد في آن واحد . وأن تترك لمديرى
المعارف حرية النقل الآني الموقت لبعض المدرسين من مدرسة لأخرى وأن يلجأوا
الى الاعارة الآنية المؤقتة الذي ينتقل بموجبه يومياً أو أسبوعياً بعض المدرسين بين
الثانويات ذات الشواغر وأن تتحمل الخزينة أجور نقلهم ومصاريفهم الأخرى وأن
تقدم لهم جميع المشجعات المادية والأدبية المعقولة .

١١ ـ المكتبات العامة والمدرسية :

الثابتة والمتنقلة تحتل مركزاً أساسياً في حقل التعليم والتوجيه العام شريطة
أن تعني الجهات المسؤولة بانتقاء الكتب الملائمة من ناحية التوجيه ومن ناحية الثقافة
العامة وشريطة أن يعنى بالمطالعة والتشجيع على الدراسة والتتبع لا أن يقتصر

الأمر على الكتب وتهيئة الرفوف الملائمة والعناية بحفظها معزولة عن المطالعين وحتى عن الهواء النقي. كما نقترح كذلك أن تبذل الجهود المادية والفكرية لانشاء مكتبات للأطفال تتوافر فيها الكتب الخاصة بهم من حيث محتوياتها [مواضيعها الملائمة لمستوى إدراكهم الفكري وأسلوبها البسيط الشيق] ومن حيث طباعتها وورقها. ألوانها الزاهية. حجم حروفها. المسافات بين الحروف والكلمات الخ] ونقترح كذلك أن تزود مكتبات المدارس والمكتبات العامة وإدارات المدارس [الابتدائية والثانوية والعالية] بين حين وآخر بنشرات موسمية تحتوي على اسماء أنواع الكتب المفيدة [مهنية ومن ناحية الثقافة العامة] ومؤلفيها واسعارها وملخصاً لأهم محتوياتها. إننا شعب يحتاج الى مزيد من المطالعة والثقافة العامة. وإن طلابنا في مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة ماسة الى ترسيخ عادة المطالعة في نفوسهم والى تعويدهم على كيفية المطالعة النشيطة المجدية. ويجري مع إنشاء المكتبات وتحبيذ المطالعة العامة إلقاء المحاضرات التثقيفية العامة وعرض الأفلام الثقافية وعقد المناضرات. ونحبذ تعميماً للفائدة واختصاراً للجهد أن تسجل المناظرات الناجحة والمحاضرات القيمة على أشرطة خاصة وتعمم على المدارس للانتفاع بها.

ويجري هذا المجرى برأينا تسجيل دروس نموذجية [في مرحلتي الدراسة الابتدائية والثانوية] وتعميم ذلك على المدارس المختلفة للانتفاع بها: كأن يسجل درس ناجح أو أكثر في تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي أو الفيزياء للصف الثالث المتوسط أو الجبر أو الهندسة الخ..

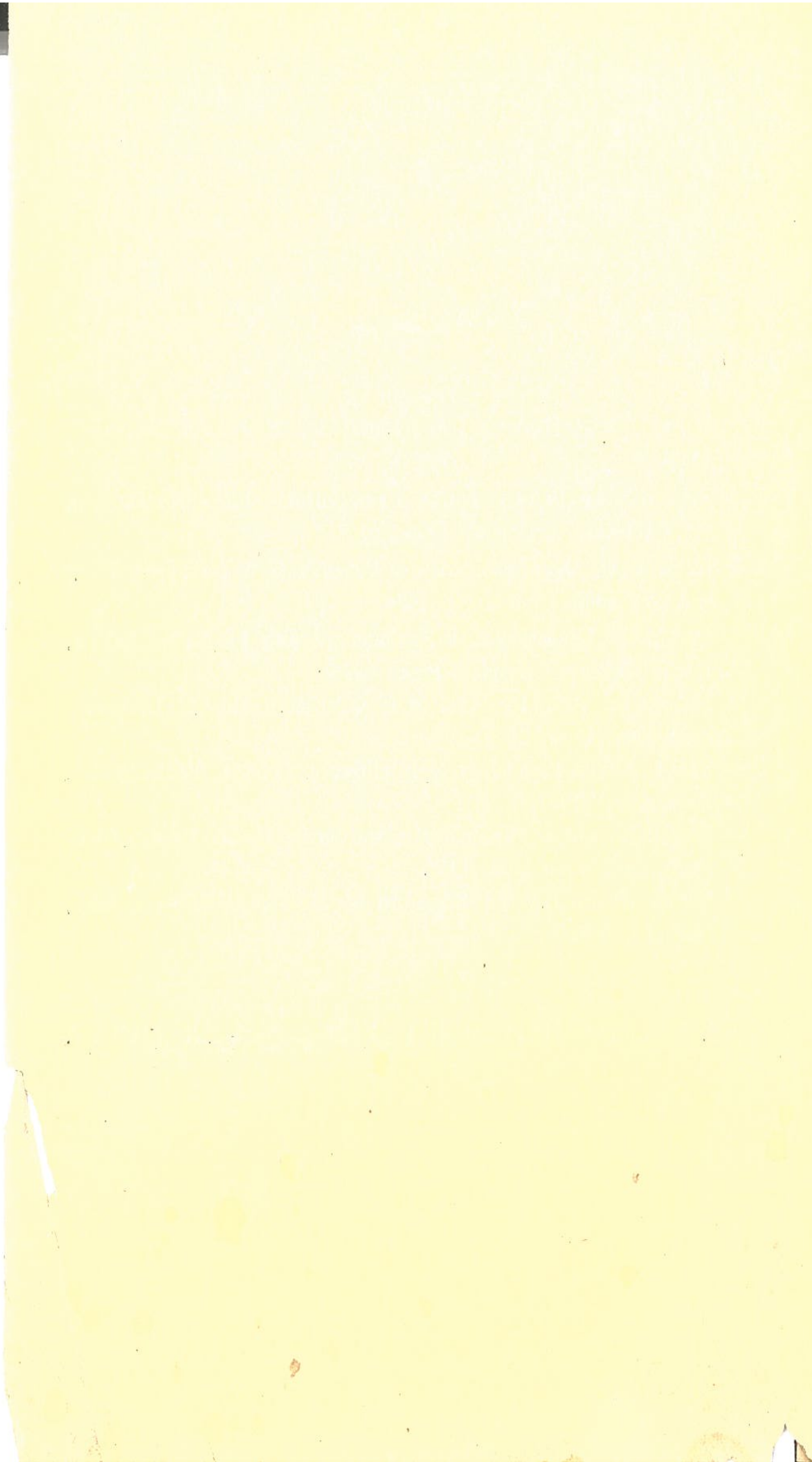
* * *

جدول الخطأ والصواب

وقعت في الكتاب اخطاء مطبعية كثيرة مؤسفة . والى القاريء ما عثرنا عليه منها .

الصفحة	السطر	الخطـأ	الصواب
٢٣	١٦	وفئـات	إذا تذكرنا ان فئات
٢٨	٨	يسترجع ... ما يعطي	نسترجع ... ما نعطي
٢٩	٢١	تتحـــق	تتحقق
٣٣	٧	عندما وضعت	وضعت
٤٨	١١	إنـا	أنـنا
٥٣	١١	التشت	التشبث
٦٣	١٤	والمباشرة	المباشرة
٦٤	١٨	مواقعه	مواقفه
٦٦	١	العبارة « تاريخه وبين افراده وفئآته في فــترات مختلفة » زائدة .	
٦٦	٦	ازالت	زالت
٦٧	٣	كالامكانية في	كالامكانية الكامنة في
٧٠	٣ـ٦	تستبدل بكلمة « تشابه » كلمة « تماثل » .	
٧٤	١٦	الصحية	الصحيحة
٧٥	١	؛ةقدها	ونقدها
٨٠	٣	مكتضة	مكتظة

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٨٠	١١	وتجهيز	تجهيز
٨٧	١٢	للأطفال	الأطفال
٨٨	٦	أخوانهم	إخوانهم
٨٩	٢١	وتنمية الشخصية	وتنمية المصلحة الشخصية
٩٠	١٤	تختلف منها	تختلف عما هي عليه
٩١	١٥	المدرسية الأخرى	اللوازم المدرسية الأخرى
٩٦	١٧	لقليل	تقليل
٩٧	١١	تواجهه	تواجهها
١٠٠	٤	اعتبا	اعتبار
١٠٠	٢٢	نقسه	نفسه
١٠١	٨	يبذلة	يبذله
١٠٧	٣	١٨٪	١٨ر٠
١١١	١٠	تسدى	تسدي
١١٨	٤	عملياً	علمياً
١١٨	٥	المحاظرات	المحاضرات
١١٩	٢١	من	عن
١٢١	٤	المتوسطة	الابتدائية
١٢٤	٣	تعبر	يعبر
١٢٥	٤	الجبرو	الجبر
١٢٧	١٩	ستة	سبع
١٢٨	٢	سقط سهواً العـــدد « ٧٥ »	
١٢٨	٣	سقط سهواً العـــدد « ٧٣ »	



اهم مصادر البحث

1 — Dewey, John, Democracy and Ebucation, New York, Macmillan 1946.

2 — Eells, K., and others, Intelligence and Cultural Differences, Chicago, the University of Chicago Psess, 1951.

3 — Hebb, D. O., the Organization of Behavior, New York, John Wiley and Son, 1955.

4 — Lu Ting-Yi, Education Must Be Combined with Productive Labour, Peking, Foreign Languages Press, 1958.

5 = Makarenko, A.S., the Road to Life, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1955.

6 — Piaget, J., the Psychology of Intelligence, London, Rontledge and Kegan Paul, 1951.

7 — Simon, B., editor, Psychology in the Soviet Union, London, Rontledge and Kegan Paul, 1957.

8 — Vernon, Philip E., the Structure of Human Abilities, London, Methuen, 1961.

٩ ـ التقارير السنوية عن سير المعارف في العراق ١٩٤٢/١٩٤٣ ــ ١٩٥٩/١٩٦٠ .